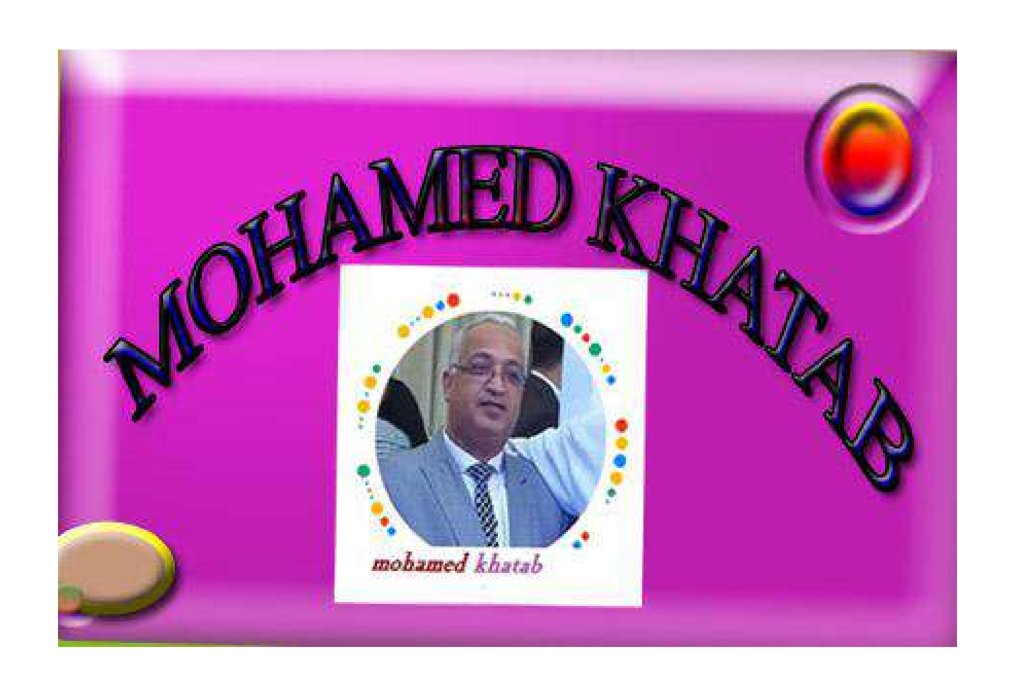
مجموعة مؤلفين

الجامعات والبحث العلمي في العالم العربي





المركز العربي للأبحاث و دراسة السياسات
Arab Center for Research & Policy Studies



الجامعات والبحث العلمي
في العالم العربي

الجامعات والبحث العلمي في العالم العربي

إبراهيم فريد محاجنة | خضر عباس عطوان | عدنان الأمين

إبراهيم كرثيو | سالم لبيض | عز الدين البوشيخي

أحمد كروم | سعيد الصديقي | لطفي حجلاوي

إدريس لكريني | سعيد يقطين | محاسن عبد الجليل

جمال الطرابلسي | شيرين أبو النجا | مراد دياني

جون واتربوري | عامر مهدي دقو | هدى اليامي

حنان عبد الحميد | عائشة التايب | وائل بنجلون

إعداد وتنسيق

مراد دياني



الفهرسة في أثناء النشر - إعداد المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات

الجامعات والبحث العلمي في العالم العربي/ إبراهيم فريد محاجنة ...[وآخ.]؛ إعداد وتنسيق مراد دياني.

639 ص.: إيض.، جداول ؛ 24 سم.

يشتمل على إرجاعات ببليوغرافية وفهرس عام.

ISBN 978-614-445-131-1

1. التعليم العالي - البلدان العربية. 2. البحث العلمي - البلدان العربية. 3. الجامعات والكليات - تطوير - البلدان العربية. أ. محاجنة، إبراهيم فريد. ب. دياني، مراد. ج. المؤتمر السنوي للعلوم الاجتماعية والإنسانية (4: 2015: مراكش - المغرب).

378.009174927

العنوان بالإنكليزية

Universities and Academic Research
in the Arab World

by Multiple Authors

الناشر




شارع الطرفة - منطقة 70
وادي البنات - ص. ب: 10277 - الظعاين، قطـر
هاتف: 00974 40356888

جادة الجنرال فؤاد شهاب شارع سليم تقلا بناية الصيفي 174
ص. ب: 11 4965 رياض الصلح بيروت 2180 1107 لبنان
هاتف: 8 1991837 00961 فاكس: 1991839 00961
البريد الإلكتروني: beirutoffice@dohainstitute.org
الموقع الإلكتروني: www. dohainstitute.org

الطبعة الأولى

بيروت، آذار/ مارس 2017

المحتويات

القسم الثاني
الجامعة وإشكاليات التحول
إلى مجتمعات واقتصادات المعرفة

القسم الثالث
أسئلة العلوم الاجتماعية والإنسانية
في الجامعات العربية

القسم الرابع
الجامعة في العالم العربي
وأدوارها المجتمعية والاقتصادية

القسم الخامس:
الحرية الأكاديمية واستقلالية الجامعات
في العالم العربي

القسم السادس
في تحولات الجامعة التونسية

قائمة الجداول والأشكال

الجداول

الأشكال

المساهمون

إبراهيم فريد محاجنة

محاضر في مركز دراسات السياسات والرفاه الاجتماعي في الكلية الأكاديمية في صفد، فلسطين. نشر عددًا من المقالات المحكّمة باللغة العبرية. شارك في عشرات المؤتمرات العلمية. حاز شهادة الدكتوراه في الخدمة الاجتماعية من الجامعة العبرية في القدس.

إبراهيم كرثيو

باحث جزائري، حائز الماجستير في علم المكتبات والمعلومات، من جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر. متخصص بالمكتبات الجامعية من المستوى الأول. شارك في عدد من المؤتمرات والندوات العلمية. له عدد من المنشورات العلمية. حائز جائزة «جيل أعلم الجديد»، لأفضل مشروع إبداعي رقمي على الإنترنت في مجال المكتبات والمعلومات.

أحمد كروم

أستاذ باحث في جامعة ابن زهر/ أكادير. حاصل على دكتوراه في اللسانيات العامة من جامعة السوربون/ باريس في عام 1994. متخصّص باللسانيات الاجتماعية. صدرت له كتب في الفكر اللغوي ومقالات بحثية في منابر علمية محكَمَة.

إدريس لكريني

أستاذ العلاقات الدولية والحياة السياسية في جامعة القاضي عياض/ مراكش. مدير مجموعة الأبحاث والدراسات الدولية حول إدارة الأزمات، ورئيس منتدى المنارة لأبحاث التنمية. حاصل على الدكتوراه في العلاقات الدولية من جامعة محمد الخامس/ الرباط.

جمال الطرابلسي

أستاذ جامعي في جامعة ستراسبورغ/ فرنسا، وفي معهد الدراسات التجارية العليا في قرطاج/ تونس. أستاذ زائر في عدد من الجامعات العربية والدولية، وخبيرٌ باحث في عدد من المنظمات الدولية والمؤسسات الحكومية.

جون واتربوري

أكاديمي أميركي، وخبير ضليع بالمنظومة الجامعية العربية. الرئيس السابق للجامعة الأميركية في بيروت (1998-2008)، ورئيسها الفخري.

حنان عبد الحميد

باحثة متخصصة بتقنيات التعليم. حاصلة على درجة الماجستير في تقنيات التعليم من جامعة الملك عبد العزيز. عملت في التعليم والبحث العلمي في عدد مؤسسات، منها جامعة دار الحكمة وأرامكو السعودية.

خضر عباس عطوان

أستاذ مساعد في قسم السياسة الدولية، كلية العلوم السياسية، جامعة النهرين، العراق. حائز دكتوراه فلسفة السياسة الدولية. له عدد من المؤلفات والبحوث المنشورة في مجلات أكاديمية محكمة. شارك في أكثر من 30 مؤتمرًا أكاديميًا وعلميًا في العراق وخارجه.

سالم لبيض

باحث تونسي وأستاذ التعليم العالي في قسم علم الاجتماع في المعهد العالي للعلوم الإنسانية، جامعة تونس/ المنار. نائب في مجلس نوّاب الشعب في تونس. وشغل سابقًا منصب وزير التربية. له عدد من المؤلفات والبحوث الفردية والجماعية، أحدثها تونس: **الثورة في زمن الهيمنة** (2013).

سعيد الصديقي

باحث مغربي وأستاذ في جامعة العين للعلوم والتكنولوجيا في الإمارات. عمل سابقًا أستاذًا للعلاقات الدولية في جامعة سيدي محمد بن عبد الله/ فاس. حصل على الدكتوراه في العلاقات الدولية من جامعة محمد الأول/ وجدة، في عام 2002. نشر أربعة كتب وعددًا من البحوث في دوريات محكَّمة عربية ودولية.

سعيد يقطين

أستاذ التعليم العالي في كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الرباط . ومنسق الدكتوراه فيها. شارك في عدد من المؤتمرات والندوات الثقافية على الصعيدين العربي والدولي. متخصص بالسرديات والسيمائيات. من مؤلفاته: **الأدب والمؤسسة والسلطة والسرد العربي: مفاهيم وتجليات والسرديات والتحليل السردي**.

شيرين أبو النجا

أستاذة الأدب الإنكليزي والمقارن في جامعة القاهرة. لها عدد من البحوث النقدية المنشورة باللغة الإنكليزية في دوريات أدبية وثقافية محكَّمة. تتركّز اهتماماتها البحثية على مسألة الجندر.

عامر مهدي دقو

باحث سوري ومسؤول برامج الشرق الأوسط وشمال أفريقيا في المعهد الديمقراطي الوطني للعلاقات الدولية. حاصل على درجة الماجستير في

السياسات العامة من جامعة جورج تاون، ودرجة الماجستير في إدارة نظم المعلومات من جامعة كارنيغي ميلون.

عائشة التايب

باحثة تونسية وأستاذة مشاركة في علم الاجتماع في قسم علم الاجتماع والخدمة الاجتماعية، كلية الآداب/ جامعة الدمام. حصلت على الدكتوراه في علم الاجتماع من كليّة العلوم الإنسانية والاجتماعية/ جامعة تونس الأولى.

عدنان الأمين

باحث لبناني ورئيس الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية. عمل أستاذًا محاضرًا للعلوم التربوية في الجامعة الأميركية في بيروت والجامعة اللبنانية، ومستشارًا للتعليم العالي في مكتب اليونسكو في بيروت. نال شهادة الدكتوراه في علم اجتماع التربية من جامعة السوربون/ باريس في عام 1997، ودكتوراه دولة في الآداب من الجامعة نفسها في عام 1991.

عز الدين البوشيخي

حاصل على دكتوراه الدولة في اللسانيات في عام 1998. خبير متعاون مع عدد من المنظمات الدولية والإقليمية. عمل أستاذًا للتعليم العالي في جامعة مولاي إسماعيل/ مكناس وفي جامعة قطر. يعمل حاليًا في معهد الدوحة للدراسات العليا أستاذًا ومديرًا لبرنامج اللغة العربية واللسانيات، إضافة إلى كونه مديرًا تنفيذيًا لمعجم الدوحة التاريخي للغة العربية.

لطفي حجلاوي

أستاذ فلسفة التربية في المعهد العالي لإطارات الطفولة في جامعة قرطاج. رئيس جمعية المركز العربي للتربية والديمقراطية في تونس. له عدد من الأعمال الفكرية والأدبية المنشورة.

محاسن عبد الجليل

أستاذة قسم التاريخ في جامعة بحري/ السودان. حاصلة على ماجستير الآداب في الدراسات الأفريقية والآسيوية من معهد الدراسات الأفريقية والآسيوية/ جامعة الخرطوم. مرشح الدكتوراه في الدراسات الأفريقية والآسيوية (شعبة التاريخ) في جامعة الخرطوم. لها عدد من البحوث العلمية، وشاركت في عدد من المؤتمرات.

مراد دياني

باحث مشارك في المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات. حاصل على درجة الدكتوراه في الاقتصاد من جامعة ستراسبورغ. يشتغل في مجالات الاقتصاد السياسي للمعرفة، ونظريات العدالة والديمقراطية، والنظريات الارتقائية. صدر له حديثًا عن المركز العربي كتاب **حرية، مساواة، اندماج اجتماعي: نظرية العدالة في النموذج الليبرالي المُستدام**.

هدى اليامي

أستاذة تقنيات التعليم المساعد في جامعة نجران. حاصلة على درجة الدكتوراه في المناهج وتقنيات التعليم من جامعة أم القرى في المملكة العربية السعودية.

وائل بنجلون

أستاذ التعليم العالي في جامعة محمد الخامس/ الرباط. أدار عددًا من المشروعات العلمية والمؤسسات الجامعية، منها رئيس جامعة محمد الخامس/ الرباط، وعميد كلية العلوم في الجامعة نفسها، ونائب رئيس جامعة الأخوين/ إفران.

تقديم

الجامعات والبحث العلمي
مفتاح مستقبل الوطن العربي

مراد دياني

شهدت البلدان العربية نشأة أولى المؤسسات العلمية والتعليمية في العالم، على نمط «جامع الصلاة – جامعة العلوم»، و«القرويين» في المغرب و«الزيتونة» في تونس و«الأزهر» في مصر والمدرستين «النظامية» و«المستنصرية» في العراق... وغيرها. وعلى الرغم من سيادة التعليم الديني والعلوم الدينية في هذه المراكز، بقيت قلاعًا للعلم والمعرفة والتنوير على مدى قرون، قبل أن تنتكس في عصور الانحدار عن طبيعتها التطورية، وتتهاوى في الجمود والتقليد، وتغيب عنها الريادة العلمية، بل تتخلف حتى عن مواكبة ركب الحضارة. ومن ثم، عجزت – لاحقًا – عن الوقوف سدًا منيعًا في وجه ثقافة التسليم والإجماع والأحادية وكراهة الاختلاف، وفي وجه التسلط السياسي والظلم الاجتماعي والاستكانة لضروب النظم الكولونيالية والشمولية.

مع بزوغ فجر القرن العشرين، أعاد عدد من البلدان العربية إنشاء الجامعات العصرية؛ لتتسارع هذه الوتيرة عقب الاستقلالات الوطنية، ولتشهد الفترة مابعد الكولونيالية ميلاد عددٍ وافر من الجامعات والمؤسسات البحثية. وفي العقدين الأخيرين، على وجه الخصوص، انتشر التعليم الجامعي في العالم العربي بسرعة منقطعة النظير، مع تباين ملحوظ بين الدول العربية؛ فتوسعت الجامعات

العربية الموجودة، وأُنشئت جامعات خاصة كثيرة، وفروع لجامعات أجنبية في بلدان عدة (ولا سيما في بلدان الخليج العربي). كما ظهرت مؤسسات ومراكز بحوث جامعية عدة ترعى البحث العلمي في أغلبية البلدان العربية. وتوافرت عوامل كثيرة أدت إلى هذه الزيادة في وزن الجامعات في الوطن العربي وتأثيرها في مجتمعاتها، من أهمها: انتشار التعليم الابتدائي والثانوي (مجانيته وإلزاميته في كثير من البلدان)، والإقبال المتزايد على مؤسسات التعليم العالي بفعل الاقتناع بأن الشهادة الجامعية هي سلم الترقي الاجتماعي، وتزايد الحاجة إلى الكفاءة والاحتراف والتخصص بكثير من قطاعات المجتمع الاقتصادية والاجتماعية.

لم تصاحب هذه الوتيرة السريعة لتطور الجامعات العربية وتيرة مماثلة من جهة المساهمة العربية في مجال إنتاج البحث العلمي والمعرفة واستخدامهما في مجالات التنمية والتقدم التي لا تزال محدودة جدًا. ويمكن أن يُستشف ذلك - مثلًا - بجلاءٍ من تقرير العلوم لليونسكو الذي يصدر كل خمسة أعوام، وصدرت نسخته الأخيرة في تشرين الثاني/ نوفمبر 2015[1]، سواء تعلق الأمر بمُدخلات العملية المعرفية أم بمُخرجاتها؛ إذ نلحظ أن نسبة الإنفاق المحلي الإجمالي للدول العربية كلها على البحث والتطوير بالنسبة إلى الناتج المحلي الإجمالي (GERD/GDP)، وهي أهم مؤشرٍ يهم اقتصاد المعرفة، لا تزال واهية جدًا، ففي عام 2013، لم تبلغ واحد في المئة من الإنفاق المحلي الإجمالي العالمي على البحث والتطوير، إلا بعد جهدٍ بالغ، بعد أن كانت 0.8 في المئة في عام 2007، وما مجموعه 15.4 مليار دولار (تعادل القدرة الشرائية)، من أصل إنفاق عالمي بلغ 1477 مليار دولار (تعادل القدرة الشرائية)[2]. ونلمس التباين الواضح حيال نسبة الناتج المحلي الإجمالي العربي الذي بلغ 5088 مليار دولار (تعادل القدرة الشرائية) في عام 2013؛ أي 5.9 في المئة من الناتج المحلي الإجمالي العالمي[3].

---

(1) The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), *UNESCO Science Report: Towards 2030* (Paris: UNESCO, 2015).

(2) Ibid., p. 26.

(3) Ibid., p. 25.

من المهم أيضًا استقاء ثلاثة مؤشرات أساسية إضافية من التقرير ذاته؛ الأول، عدد الباحثين في البلدان العربية كلها، الذي إن شهد ارتفاعًا «اسميًا» من 122.900 باحث عربي في عام 2007 إلى 149.500 باحث في عام 2013، فإن نسبته من عدد الباحثين في العالم بقيت هي عينها، في الفترة نفسها، أي 1.9 في المئة فقط[4]، في حين أن نسبة الساكنة العربية الإجمالية بلغت 358 مليون نسمة في السنة نفسها؛ أي ما يقدر بنسبة 5 في المئة من الساكنة العالمية[5]. أما المؤشر الثاني، فهو نصيب العالم العربي من المنشورات العلمية؛ إذ عرف نموًا «اسميًا» مهمًا بنسبة 109.6 في المئة وبلغ 29944 بحثًا منشورًا في عام 2014، بعد أن كان 14288 في عام 2008. بيد أن هذه النسبة لم تجاوز 2.4 في المئة عالميًا. كما تضاعف عدد المنشورات العلمية نسبة إلى كل مليون نسمة؛ إذ انتقل بين عامي 2008 و2014 من 44 بحثًا منشورًا، لكل مليون نسمة، إلى 82 بحثًا. لكنه بقيَ ضعيفًا أمام المعدل العالمي الذي يبلغ 176 بحثًا منشورًا، لكل مليون نسمة[6]. على أن أحد أهم مؤشرات الاقتصاد القائم على المعرفة والأكثر دلالة على دينامية الابتكار والإبداع المؤسسة له، هو عدد براءات الاختراع العربية المسجلة لدى المكتب الأميركي لبراءات الاختراع والعلامات التجارية (USPTO) التي عرفت قفزة مهمة بين عامي 2008 و2013؛ إذ انتقلت من 99 إلى 492 براءة اختراع. ومع ذلك، ففي عام 2013 لم يجاوز نصيب العرب من براءات الاختراع هذه، على المستوى العالمي 0.2 في المئة[7].

يمكننا الإسهاب مطولًا في مثل هذه المؤشرات الدالة على الوضع المعرفي والعلمي العربي، منها مثلًا «الترتيب الأكاديمي للجامعات العالمية» الذي يصدر عن مركز بحث الجامعات العالمية التابع لمعهد بحوث التربية والتعليم العالي في جامعة جياو تونغ في شنغهاي، منذ عام 2003. ويُعد هذا التصنيف - بغض النظر عن عيوبه ونقائصه الكثيرة - أجود تصنيف عالمي للجامعات وأكثرها دقة، مقارنة

(4) Ibid., p. 32.

(5) Ibid., p. 26.

(6) Ibid., p. 36.

(7) Ibid., p. 38.

بسواه من التصنيفات العالمية الأخرى؛ إذ لا نجد في تصنيف أحسن 500 جامعة في العالم لعام 2015، إلا خمس جامعات عربية؛ أربع منها سعودية والخامسة مصرية، وهي بالترتيب: جامعة الملك عبد العزيز وجامعة الملك سعود وجامعة الملك عبد الله للعلوم والتقنية وجامعة القاهرة وجامعة الملك فهد للبترول والمعادن[8].

تدل المؤشرات التي ذكرناها هنا - على سبيل المثال لا الحصر - بجلاء على وهن منظومة الجامعات والبحث العلمي في الوطن العربي. وتتضاعف أهمية مثل هذه المؤشرات، خصوصًا في إطار نظام اقتصادي وصناعي، وأصبحت الجامعات ومؤسسات البحث العلمي تكتسي فيه أهمية قصوى. وأضحت الرهانات الرئيسة بالنسبة إلى الاقتصادات الوطنية والأقاليم والشركات ترتبط بقدراتها على التعلم والتوظيف الإنتاجي للمعرفة والابتكار والمنشورات العلمية وبراءات الاختراع. لذلك، تُعزز بشكل مطرد بوصفها محركًا رئيسًا للاقتصاد والقُدرات التنافسية، من خلال مُساءلة سبل إنشائها وتوزيعها وإدارتها، وتطوير ذلك في أنظمة مؤسساتية أصبحت مُتشابكة في ما بينها بشكل متزايد، سواءٌ على مستويات محلية أم مُعوْلَمة. ويتجلى ذلك بوضوح في نماذج اقتصاد المعرفة الرئيسة، مثل أنموذج «النمط الثاني لإنتاج المعرفة» وأنموذج «اللولب الثلاثي»، وأنموذج «النظام الوطني للابتكار»[9].

من هذه المناظير المختلفة، تعد الجامعة عماد الاقتصاد القائم على المعرفة والأصول اللامرئية وركن زاويته الأساس، وهي البيئة المُثلى لتوليد إمكانات مجتمع المعرفة وتوظيفها لخدمة الأهداف التنموية المتوخاة. فمن خلال مؤهلات أساتذة الجامعة وخريجيها العالية، بوصفهم «عمال معرفة»، هم الأقدر على الانخراط في مجتمع المعرفة، وجذب مجتمعاتهم نحوه؛ كما أنهم، في الآن

---

(8) «Academic Ranking of World Universities 2015,» Center for World-Class Universities of Shanghai Jiao Tong University, at: http://bit.ly/1DUTRMC.

(9) في ذلك، انظر: مراد دياني، «أي "نظم وطنية للابتكار" في العالم العربي في ظل تفاقم "تأثير متى"؟»، في: مجموعة مؤلفين، النمو الاقتصادي والتنمية المستدامة في الدول العربية: الأبعاد السياسية والاجتماعية (الدوحة/ بيروت: المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، 2013)، ص 283-316.

ذاته، الأقرب إلى تمكين الجامعة من تأدية دورها الحقيقي في التنوير، ويقظة العقل الجماعي، وقدرته على المساءلة والرفض والتحرر من الأغلال كلها.

يشكل إذًا التعليم والتنمية الاقتصادية القضيتين الرئيستين والأكثر أهمية في وطن عربي يعاني في الأساس هيمنة الاقتصاد غير المنتِج والبطالة؛ إذ إن عدم كفاية التعليم الجيد، أو نوعيته، ما فتئت تمثل معوقًا أمام النمو الاقتصادي والتقدم الاجتماعي. ومن ثم، لم يغِبْ عن الفاعلين، من صناع القرار والباحثين والمهتمين، طوال العقود القليلة الماضية، طرحُ أسئلة عدة، في شأن المنظومة الجامعية العربية ووضعية التعليم العالي والبحث العلمي في البلدان العربية، وأسئلة عدة أخرى في شأن مدى ترابط هذه المنظومة بالإشكالية التنموية عمومًا، وبسوق العمل خصوصًا، وفي شأن مدى كفاءة الجامعات وجودة مخرجاتها، ومدى حوكمتها الجيدة، وأدوارها العلمية والاقتصادية والتنموية، وأدوارها المجتمعية والبيئية ...إلخ. هذه الأسئلة عينها، إضافة إلى إشكالات معاصرة مستجدة أخرى، هي التي يعيد هذا الكتاب طرحها من مناظير علمية ومقاربات تحليلية عدة. إن ما يهمنا في هذا الكتاب على وجه التحديد هي المرحلة المعاصرة من مسيرة التعليم العالي في البلدان العربية؛ إذ بدت الحاجة ملحة إلى بناء علاقة بين الجامعة والمجتمع، يتداخل في رحابها العلم والثقافة والمعالجة العلمية لقضايا ومشكلات معاصرة (مثل البيئة والاستهلاك والخدمات... وغيرها).

من ثم، يُعيد هذا الكتاب تأكيدَ العلاقة الطردية الوثيقة التي تربط بين إمكانات انخراط المجتمعات العربية في الديناميات المعرفية الناشئة من جهة أولى، وتقدمها في عمق المستقبل بشكل متسق، ونجاح جامعاتها في إرساء شروط النظام التحفيزي المؤسساتي والحرية الأكاديمية لتحرير الطاقات الكامنة لأساتذتها وتشجعيهم على الابتكار والإبداع من جهة ثانية، ونجاعة هذه الجامعات من جهة ثالثة، في تكوين الأجيال الشابة وتأهيلها، وإنماء قُدراتها الفكرية والعملية لتتولد منها شخصيات علمية وعملية حرة ومستقلة، وذات حس نقدي وقدرة على تحقيق آمال أوطانها في الاستقرار والتقدم والرفاهية والعيش الكريم.

إن معضلة المنظومة الجامعية العربية هي معضلة معرفية بقدر ما هي معضلة

تنموية، تتجلى مظاهرها في الفجوة بين مخرجات التعليم العالي وسوق العمل، وفي هشاشة الهياكل الاقتصادية العربية وضعفها، وفي هشاشة البحث العلمي النظري والتطبيقي، وضعف مخرجاته العلمية والتقانية، وفي بروز مشكلات التعليم المتوسط الفني، وفي مشكلات العلاقة والتكامل بين التعليم ما قبل الجامعي والتعليم الجامعي أو العالي، وفي عدم اتساق الفلسفة التعليمية بشكل عام، وفي معضلة اللغة العربية والتعريب وتَبْيِئَة العلوم المعاصرة من بابها الواسع والموارب في آنٍ.

لرسم الصورة على نحوٍ أشمل، من الضروري ربط تطور منظومة التعليم العالي والبحث العلمي في البلدان العربية باعتماد هذه الدول، في العقود القليلة الماضية، سياسات واستراتيجيات وبرامجَ تنموية تنطلق مرجعيًا من «توافق واشنطن» ومعاييره النيوليبرالية، التي تروم في الأساس خفض مقدار الإنفاق العام، من دون أن تتوافر بالضرورة مُسبقًا شروط إرساء منظومات بديلة أو متكاملة معها، على نحو متسق، حيث طرأ في إثر اعتماد هذه المسارات غير المتسقة، تحول كبير في بنية التعليم العالي وطبيعته ووظيفته، فجرت عملية واسعة لخصخصته وعولمته، ونشأت ثنائية التوتر بين التعليم العام والتعليم الخاص، ولاسيما أن مؤسسات التعليم الجامعي الخاصة الجديدة التي تكونت في سياق السياسات النيوليبرالية تلك كانت شركات، لا وقفيات، أو مؤسسات نفع عام، كما هي حال كثير من الجامعات المرموقة والعريقة في العالم. وأثر ذلك في تدني الاهتمام بالدور الريادي للجامعات والعلوم، وعلى وجه الخصوص بالعلوم الاجتماعية والإنسانية التي جرى الحط من قدرها وتبخيس قيمتها الجوهرية، ليُضاف ذلك إلى ما سبق من تحجيمها من لدُن الأنظمة المابعد الكولونيالية السائدة، وذلك لأهداف سياسية واضحة. وأفضى ذلك كله إلى غياب الطلب على هذه العلوم لمصلحة الاختصاصات المرتبطة بقطاعات الأعمال والخدمات والتقنيات التطبيقية... وغيرها.

بناءً على ما سبق، وبالنظر إلى ما نعرفه ونفهمه من دور محتمل وضروري للجامعات العربية، ولا سيما في هذه المرحلة من تاريخ الوطن العربي، ينبغي

العود على بدء لطرح السؤال الأول في شأن عمل الجامعة الأساس الذي أُنشئت من أجله. ويأتي الجواب البدهي عن هذا السؤال أن أولى وظائف الجامعات تبقى وظيفة التدريس أولًا (نشر المعرفة)، ثم وظيفة البحث العلمي ثانيًا (توليد المعرفة). لكن من دون أن يفيد هذا الجواب الأولي كيفية ضمان الربط بين البُعدين، أو كيف يمكن، للربط بين المقولتين، ضمان نجاعة المنظومة الجامعية وقيامها بأدوارها المنوطة بها.

يأتي هذا الكتاب، إذًا، ليُعيد طرح هذه الأسئلة في شأن الدور الذي يمكن أن تضطلع به المنظومة الجامعية في البلدان العربية - إذا أُتيحت لها الفرص في نشر المعرفة العلمية والتقانية وإنتاجها - في تمكين الاقتصاد الوطني من النمو، من خلال التنافس في الأسواق المحلية والعالمية، بفضل ما توفره من القُدرات البشرية المؤهلة والبحوث الموجهة، وذلك أسوة بما جرى تحقيقه في مناطق أخرى من العالم. وفضلًا عن ذلك، يمكن مساءلة الدور الذي ربما تقوم به برامج البحوث الاجتماعية والإنسانية والقانونية في بناء مؤسسات المجتمع المدني الحر والمسؤول وتعزيزه، وكذلك دورها في بناء مؤسسات الحكم وتعزيزها ومراقبتها، وجعْلِها تتمتع، على الأقل، بالحد الأدنى المطلوب من مواصفات الحكم الرشيد الذي ينبثق من التمثيل الحر للمواطنين، ويستند إلى التوافق الدستوري الضامن للمساواة بينهم، والفصل بين السلطات والقضاء المستقل، وضمان حرية التعبير.

إضافة إلى ذلك، يُسائل هذا الكتاب حوكمة الجامعات والطريقة التي تُدار بها شؤونها في دعم تطوير نوعية التعليم وكفاءة الخريجين وانطلاق البحوث العلمية ذات القيمة المعرفية أو التطبيقية، أو تعويقها. ويمكن في هذا السياق الإشارة إلى بعض القضايا المحددة التي ترتبط مباشرة بموضوع الحوكمة؛ مثل الدور الذي تؤديه العوامل الاجتماعية أو الثقافية، النابعة من داخل المجتمع أو الجامعات ذاتها.

يدخل أيضًا في صميم اهتمامات هذا الكتاب النظام التحفيزي للجامعات ومدى توفيرها، ضمن الحدود المتاحة لها، فرصًا وحوافز كافية لأساتذتها، لتطوير البرامج الأكاديمية، وتنشيط عمليات البحوث الجادة، ومنها الحوافز

المادية التنافسية وتنظيم تمويل عمليات البحوث على أسس مدروسة وتنافسية، أو المساعدة في البحث عن مصادر تمويل إضافية، أو تخفيف الأعباء التدريسية ضمن الحدود المعقولة للأساتذة ذوي النشاط البحثي الواضح، أو من خلال دعم مشاركتهم في المؤتمرات العلمية ذات الصلة، أو عقد الندوات البحثية بصورة منتظمة بمشاركة الأساتذة وطلاب الدراسات العليا. كما يدرس الكتاب ويحلل مدى تطوير الجامعات لسياسات واضحة في شأن الدوريات أو وسائط النشر الأخرى، ومدى تأثير ذلك سلبًا أو إيجابًا في مستوى البحوث الصادرة عن الجامعة، أو تلك المعترف بها لأغراض الترقيات مثلًا، ومدى سهر الجامعات على توفير فرص الاحتكاك الفكري والعلمي بين أساتذتها وطلابها من جهة، ونظرائهم من الجامعات العربية أو الأجنبية الأخرى، مثل استضافة أساتذة زائرين بصورة منتظمة، أو تشجيع قيام أساتذتها بزيارات علمية قصيرة، أو إجازات تفرغ لجامعات أخرى، أو المشاركة في المؤتمرات ذات الصلة.

لا يغيب عن الكتاب أيضًا طرح الإشكالية اللغوية ومساءلة مدى تطوير الجامعات لسياسات واضحة في تعاملها مع لغة التدريس والبحث في التخصصات المختلفة، وانعكاس ذلك سلبًا أو إيجابًا على كفاءة التدريس ومستوى مصادر التعلم المستخدمة ونوعية الخريجين ومستوى البحوث المنشورة ومدى تأثيرها في المجتمعات العلمية المحلية أو العربية بصورة عامة، وقدرة الجامعة على التفاعل مع المجتمع من خلال خريجيها وبحوثها. وهي مسألة غير منفصلة عن مستوى حداثة البرامج المستخدمة في المرحلة الجامعية الأولى، ومرحلة الدراسات العليا وكفاءتها ومدى تحقيقها أهداف تعلم وتدريب واضحة، بغرض إعداد الطلاب لسوق العمل أو لمتابعة الدراسة. ويشمل ذلك خصوصًا تحفيز الطلاب على التفكير النقدي المستقل واكتشاف المعرفة بالتقصي والبحث المنهجي والسعي إلى تشخيص القضايا والبحث عن الأجوبة والحلول، فضلًا عن القدرة على التواصل الفكري والكتابة العلمية الدقيقة، بعيدًا من التلقين والحفظ والتكرار.

أخيرًا، يسائل هذا الكتاب طبيعة التفاعل ومداه بين الجامعة والمجتمع الذي تخدمه من جهة، وطبيعة القنوات التي تقوم من خلالها الجامعة بالتفاعل

مع محيطها وخدمته من جهة أخرى؛ سواء من حيث تصميم البرامج التي تقدمها لإعداد الخريجين والباحثين، أو من خلال البحوث التطبيقية الموجهة لتحليل المشكلات وابتكار الحلول، أو برامج التعليم والتدريب المستمر، أو مشاركة ممثلين مستقلين من المجتمع في مجالس الجامعة أو هيئاتها الاستشارية.

يأتي هذا الكتاب في ستة أقسام متكاملة، تعرض درسًا وتحليلًا لقضايا كثيرة مهمة، بل ومصيرية، ويسبقها كلمة الافتتاح التي عرض فيها جون واتربوري، الأكاديمي الأميركي والخبير الضليع بالمنظومة الجامعية العربية، إشكاليةَ الاستقلالية الذاتية للجامعات العربية وحوكمتها الجيدة التي تميزها بشدة من نظيراتها الأوروبية والأميركية. فالقادة المتسلطون المهيمنون ينظرون إلى الجامعات العربية في دول الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، بحسب واتربوري، بوصفها كيانًا فائق الخطورة، كونها تركز قوة الأدمغة والشباب والطاقة والنقاشات المفتوحة والمشاركة اليومية في القضايا الكبرى، الأمر الذي يُفضي إلى معضلات عدة، من أهمها معضلة تكريس الأنظمة القائمة لإنتاج (وإعادة إنتاج) الرداءة، في مقابل ضرورة إنتاج كوادر الخدمة المدنية اللازمة لإدارة بلدانهم. ويخلص الكاتب الأميركي أخيرًا إلى ربط جوهر سؤال الاستقلالية الذاتية للجامعات بالممارسة السياسية في المنطقة العربية، بما يتجاوز مجرد حدود التعليم العالي.

يبحث **القسم الأول** من الكتاب «واقع البحث العلمي وتحدياته في الجامعات العربية»، ويعرض فيه وائل بنجلون، الرئيس السابق لجامعة محمد الخامس، الإشكالية ذاتها التي طرحها واتربوري، والمتعلقة باستقلالية الجامعة، بوصفها شرطًا لضمان وفرة الإنتاج وجودته، رابطًا إياها بتناقضات البحث العلمي وتبايناته في الجامعات العربية، وبالقيمة المجتمعية للبحث العلمي في الجامعة العربية. ويدافع الباحث عن فكرة أساسية تلازم زيادة استقلالية الحكامية للجامعة العربية، بإفادتها من البرامج والإمكانات المتاحة محليًا ودوليًا لدعم البحث العلمي، مع زيادة ما تتيحه من فرص المبادرة للنهوض بالبحث العلمي الجامعي، حتى في أوضاع غير ملائمة. أما عز الدين البوشيخي فيدافع بشدة عن الضرورة الحيوية للنهوض بالبحث العلمي في المؤسسات الجامعية العربية، مُحاججًا بالدروس

المستقاة من تجارب دولية رائدة في المجال، مثل الصين والولايات المتحدة الأميركية والاتحاد الأوروبي، مع عناية خاصة بحالة البحث العلمي في فنلندا. أما سعيد يقطين، فيقارب واقع التعليم العالي والبحث العلمي وآفاقه في الوطن العربي من خلال دراسة حالة شعبة اللغة العربية وآدابها في كلية الآداب في جامعة محمد الخامس في الرباط. ومن خلال «مقاربة نسقية» تروم الإحاطة بأزمة التعليم العالي بوصفها «أزمةً بنيوية»، يحلل يقطين أنساق «الجامع، الجامعة، المجتمع»، ثم «الجامعي، الأكاديمي، العلمي»، ليسبر الآفاق الممكنة والبعيدة، للخروج من الأزمة البنيوية للتعليم العالي المغربي.

ينتقل القسم الثاني من الكتاب إلى تدارس واقع التحول إلى مجتمعات المعرفة واقتصاداتها وإشكالاتها، حيث يتناول سعيد الصديقي موقع الجامعات العربية في التصنيفات الدولية للجامعات، واكتست أهمية بالغة في الأعوام الأخيرة، ولا سيما «تصنيف شنغهاي»، سواء عند الأكاديميين أم السياسيين. ولم يقتصر هذا التناول على البلدان التي تحتضن أعرق الجامعات وأجودها، بل امتد إلى بعض البلدان النامية، ومنها الدول العربية؛ وإذ يبسط الصديقي المعايير المعتمدة في التصنيفات الأكاديمية العالمية للجامعات، ويعرض موقع الجامعات العربية منها، فإنه يروم إبراز العوامل التي ساهمت في تقدم بعض الجامعات في هذه التصنيفات واستخلاص الدروس والعبر منها. أما حنان عبد الحميد وهدى اليامي، فتتناولان بُعدًا شبه غائب عن الأدبيات العلمية العربية، وتضارع أهميته العمل الجماعي العابر التخصصات في مجتمع الباحثين، ولاسيما مع قدوم النمط الثاني لإنتاج المعرفة، وهو نمط رسم خطوطه الأساسية مايكل غيبنز وآخرون، منذ عقدين من الزمن. وتقدم الباحثتان الفرق البحثية الافتراضية بوصفها منظومة تواكب العصر المعلوماتي في إنتاج المعرفة، ومثالًا عمليًا معاصرًا للتعاون والتكامل بين المتخصصين الباحثين والممارسين وغيرهم لإنتاج المعرفة بالسبل المتجددة. كما تقترح الباحثتان أنموذجًا رائدًا لبناء الفرق البحثية الافتراضية في العلوم الإنسانية والاجتماعية في الدول العربية، فضلًا عن تقديم توصياتٍ عدة في هذا المرام. وفي بحث متصل بهذا البُعد الإبداعي في إنتاج المعرفة، والمتعلق بحفظ المعلومات وتداولها الإلكتروني، يقدم إبراهيم كرثيو أنموذج

«المستودعات الرقمية المؤسساتية»، من خلال دراسة مسحية شاملة للمستودعات المؤسساتية التابعة للجامعات بالمنطقة العربية، والمتاحة على الإنترنت. ويسائل الباحث دور المستودعات المؤسساتية التابعة للمؤسسات الأكاديمية في المنطقة العربية في نشر المصادر الإلكترونية غير الرسمية ومرئيتها، والتعرف إلى سلوك الباحثين في الاتصال والنشر، مع تركيزه على المصادر الإلكترونية خارج إطار النشر الإلكتروني الرسمي التي يشير إليها بـ «المصادر الإلكترونية غير الرسمية»؛ وإذ يخلص إلى الموقف الإيجابي عمومًا للفاعلين تجاه هذه المستودعات في المنطقة العربية، فإنه يبرز مفارقة ضعفها في الواقع، ويقدم توصيات عدة لتعزيزها.

تُعدّ أسئلة العلوم الاجتماعية والإنسانية مركزية في هذا الكتاب، فتتناولها جملة من البحوث في عدد من دراسات الحالة المهمة التي تشكل القسم الثالث من الكتاب؛ وأولها دراسة عائشة التايب التي تطرح جملة من الأسئلة في شأن المكانة التي يحتلها البحث والنشر العلمي في مجال تخصصات العلوم الإنسانية والاجتماعية في جامعاتنا العربية، والأدوار التي يضطلع بها حاليًا في رفد جهد التنمية وتطوير المجتمع، وما يمكن أن يساهم به البحث في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية من ارتقاء نوعي بحالات الوهن والضعف الاقتصادي والاجتماعي، والتراجع الحضاري والفكري. وتنتهي الباحثة إلى ضرورة تعميق الوعي بحتمية تغيير العقليات والسلوك، من أجل رفع تحدي الارتقاء الكمي والنوعي الطوعي بمنسوب البحث والنشر على مستوى الأفراد والجامعات. ويُحلل عدنان الأمين في دراسته عيّنة من الدراسات التربوية (مقالات ورسائل ماجستير ودكتوراه)، على «شبكة المعلومات العربية التربوية» («شمعة»)، من زاويتَيْ الموضوعات ومناهج البحث، مبيّنًا أن هذه الأعمال البحثية؛ إذ تعالج قضايا القطاع التربوي، تقوم على تجنب المسائل ذات الحساسية السياسية، وأن غلبة القوالب التجريبية - المعيارية للبحوث تُضمر سيطرة لتقاليد بحثية تقوم على عوامل العالم المحايد والفاعل الاجتماعي لمؤلفي الدراسات؛ وهي عوامل ناجمة عن ضغط «الثقافة السياسية الامتثالية»، يسميها الباحث «الوساوس»، بالمفهوم الخلدوني للظن الدفين أن صاحبه مؤهل لأن يمارس دورًا اجتماعيًا أو سياسيًا نظرًا إلى صفات يظنها فيه، لا نظرًا إلى الشروط الحقيقية لهذا الدور. أما إبراهيم فريد محاجنة، فينقلنا إلى تجربة

فريدة ولافتة تخص «سجن» الباحث العربي في الداخل الفلسطيني المحتل. ويربط محاجنة بين «البيئة» التي يعمل فيها الباحث الفلسطيني ومنهجية عمله، مشيرًا إلى أن الباحث العربي الفلسطيني في إسرائيل ليس حرًا طليقًا في اختيار إحدى المنهجيتين، الاستنباطية أو الاستقرائية، من دون قيد أو رقيب؛ ذلك أن الأوضاع الخارجية التي يعيشها (الاحتلال الداخلي بتجلياته وطبيعة مجتمعه الأبوي وأجندة المؤسسة التي يعمل بها) التي تتفاعل مع العوامل الذاتية الخاصة به (خلفيته الثقافية وتحيزاته الأيديولوجية والفكرية)، تنعكس على اختياره المنهجي الاستنباطي قصرًا، في بحوثه المتعلقة بموضوع الضمان الاجتماعي الموجه نحو المواطنين العرب في الداخل.

يعود القسم الرابع من الكتاب فيطرح أسئلة أدوار الجامعة والجامعي في آنٍ. فشيرين أبو النجا تطرح في البداية سؤالًا جوهريًا ومستعصيًا على كل أستاذ جامعي: ما دور المثقف في الجامعة؟ ومن خلال عرضها أنموذج الأكاديمي الهولندي كليفرنخا بوصفه «حالة مُثلى» بالمفهوم الفيبري، تبين الباحثة أن دور المثقف مسألة مأزومة، بحكم التقاطع الجدلي بين السياسي والمعرفي، وأن الجامعة لا تقل تأزمًا، من خلال التساؤل عن الجامعة من زاوية كونها مكانًا، أو فكرة، أو وسيطًا؛ وهو تساؤل مفارق، لأن الجامعة على نحوها الحالي جاءت تتويجًا للحداثة وانتصارًا لها. ومن ثم، تعمد الباحثة إلى توصيف الأزمات التي تواجه كينونة المثقف، ومنها علاقته بالسُلطة من جهة أولى، وبالجماهير من جهة ثانية، فضلًا عن ماهية الجامعة. وتُقدم أخيرًا أمثلة عملية متعلقة بكيفية قراءة الماضي في قاعة الدرس الجامعي، ومنحه حياة جديدة في الحاضر. ووفق منهجية ومقاربة مغايرتين (وضعيتين)، يسائل عامر مهدي دقو إشكالية الديمقراطية باستخدام قاعدة بيانات الدورة الثانية من استبيان البارومتر العربي التي أُجريت في فترة امتدت بين عامي 2010 و2011، أي إبان انطلاقة الحراك العربي المعاصر؛ وإذ تخلص الدراسات السابقة إلى نتائج متناقضة في شأن العلاقة بين التعليم والديمقراطية، فإن بحث عامر دقو يعمد إلى تحليل هذه العلاقة، مستخدمًا العوامل الديموغرافية والاقتصادية والسلوكية المتعلقة بالتعليم والديمقراطية، ليخلص إلى انعدام العلاقة بين حصول الفرد على التعليم الجامعي ودعمه نُظم الحكم الديمقراطي في الدول

العربية، موضوع هذه الدراسة، ووجود عوامل أخرى مؤثرة في مدى دعم الأفراد الديمقراطية في الوطن العربي، مثل نوعية التعليم الجامعي والتعليم المتساوي لجميع أفراد المجتمع. أما خضر عباس عطوان، فيدرس وضع العلوم الاجتماعية في الحالة الجامعية العراقية، ويركز على جامعات بغداد والنهرين والعراقية والسلام الأهلية والأميركية العربية. وينطلق من ملاحظة ضعف مستوى اعتمادية العلوم الاجتماعية في العراق، ويبحث في أسباب هذا الضعف، ويحاول تمييز أهم العوامل المحددة له، من سوق العمل، إلى الميزانية المرصودة، والعوامل السياسية، والتدخل المركزي في عمل الجامعات، ونظرة المجتمع السلبية تجاه هذه العلوم ...إلخ. وفي خلاصة دراسته الميدانية، ينتهي عطوان إلى عدم توافر شروط المنافسة للجامعات العراقية حاليًا على المراتب المتقدمة عالميًا في سلم الاعتمادية، ويقدم توصيات من أجل تدارك هذه المسألة.

يطرح **القسم الخامس** من الكتاب المسألة الحساسة في العالم العربي، المتعلقة بالحرية الأكاديمية واستقلالية الجامعات؛ وفيه يتناول أحمد كروم «الضوابط» التي يمكن أن تكون بنية أساسية للحريات الأكاديمية في الجامعات المغربية، وفي غيرها من الجامعات العربية التي تشاركها المصير نفسه. ويؤكد الباحث أهمية الحريات الأكاديمية في بناء مجتمع المعرفة وتعزيز حريته الفكرية والعلمية، وكل ما من شأنه الارتقاء بمستوى البحث العلمي لدى الطلاب وتحصيلهم العلمي، لكنه لا يرى مناصًا من تفعيل مجموعة من التوصيات فيها ضمانًا لحماية ضوابط الحريات الأكاديمية، من قبيل ضرورة مساهمة الهيئات العلمية ومراكز البحث العلمي في العالم العربي في الدراسات المنهجية وإنشاء مراصد انتهاكات الحريات الأكاديمية وضوابطها وإحداث تمثيليات نقابية للمجتمع الأكاديمي. هذه الإشكالية عينها يتناولها إدريس لكريني، وهي على صلة بتحولات الحراك الجاري في المنطقة العربية؛ إذ يرسم الباحث صورة قاتمة عن وضع الجامعات ومؤسسات البحث العلمي العربية التي تحتل مراتب متدنية في التقارير والتصنيفات الدولية، ويرى أن من الطبيعي أن تكون مخرجاتها سيان في الترجمة والتأليف والاختراع ومواكبة التحولات المختلفة في المجتمع. ويعزو ذلك إلى أن الإبداع والاجتهاد في المجالات الفكرية المختلفة لا يأتي إلا

في فضاء قوامه الممارسة الديمقراطية. ويخلص لكريني إلى أن الحراك العربي الجاري ستكون له لا محالة تداعيات من جهة دعم أسس الحرية الأكاديمية في المنطقة. أما محاسن عبد الجليل، فجعلت موضوع دراستها مسألة الحرية الأكاديمية واستقلالية الجامعات في جامعة الخرطوم، موضحة أن عوز المؤسسية في الجامعة، في ظل الحوكمة السياسية الضعيفة، ينسحب على شرعية وجود الجامعة بوصفها كيانًا علميًا منحازًا إلى وسطه الاجتماعي، من خلال منهجيات علمية عقلانية؛ إذ يحرمها الانتهاك استقلالها وحريتها الأكاديمية، وجزءًا من شرعيتها، وتصير بذلك تجمعًا مدرسيًا له صفة اجترارية، وتصبح في غربتها عن حاجات العمل والإنتاج مفرخًا للبطالة الذهنية، بحسب وصف الباحثة، ما يُفقدها كثيرًا من كفاءتها.

أما القسم السادس والأخير من الكتاب، فيتعلق بالجامعة التونسية كونها أنموذجًا رائدًا على مستوى العالم العربي من جهة، ولمعاناتها من معوقات شتى من جهة أخرى. ويبدأ سالم لبيض هذا التوصيف للوضع الجامعي التونسي من خلال عرض تجارب إصلاح النظام الجامعي التونسي ووضع المدرس الباحث حيالها. ويؤكد لبيض أن تجارب الإصلاح السالفة بقيت محدودة أو معدومة الفائدة؛ نظرًا إلى طبيعتها الفوقية وعجزها عن رد مكانة الباحث الجامعي التونسي الذي وجد نفسه أداةَ تنفيذ لاختيارات واستراتيجيات مناهج وبيداغوجيات لم يشارك في وضعها؛ وهذا هو في نظره جوهر أزمة الجامعة التونسية المزمنة التي تردت فيها. أما جمال الطرابلسي، فينحو منحى دراسة اقتصادية إحصائية ليبين اتجاه العلاقة السببية بين التعليم والنمو الاقتصادي، موضِحًا أن الاستثمار في التعليم، في الحالة التونسية، لم يُسفر من الناحية الاقتصادية عن النتائج المرجوة، بل اقتصر على الحد من عدم المساواة بين الرجل والمرأة، والحد من التفاوت بين الجهات أيضًا. ويرد ذلك في الأساس إلى تضخم عدد الطلاب في الجامعات التونسية، وهو تضخم أفضت إليه تجارب الإصلاح السابقة، ولا سيما نظام «إمد» (إجازة، ماجستير، دكتوراه). ويعمد الباحث إلى مقارنة انعكاسات منظومة «إمد» على تشغيل حملة الشهادات العليا في تونس في البلدان الأوروبية، حيث كانت هذه التجربة إيجابية، خلافًا للتجربة التونسية التي انعكس فيها التطور

الديموغرافي والاستقطاب المفتوح لمنظومة التعليم العالي سلبًا على معدل البطالة، وحيث أصاب هذا التفاقم بدرجة أساسية فئة الشباب وحاملي الشهادات العليا، ولا سيما الإناث. ويختم لطفي حجلاوي هذه الإحاطة بالمنظومة الجامعية التونسية بتركيزه على واقع الجودة وآفاقها في الجامعة التونسية، وذلك بالاعتماد على المؤشرات الكيفية والكمية التي توفرها التقارير الوطنية والدولية. ويخلص الباحث إلى ضرورة إعادة نظر علمية وجادة في جميع عناصر شبكة «الجودة الشاملة» في الجامعة التونسية: من الإدارة التربوية، إلى المناهج وسبل تدريسها والمُدخلات وجودة الحياة داخل المؤسسات الجامعية والخدمات الجامعية غير التعليمية والإطار التربوي والعلاقة مع المحيط الاقتصادي والثقافي والبحث العلمي واستقلالية الجامعة والحريات الأكاديمية وسعادة الطلاب ورضاهم.

إذًا، يبدو أن وضع الجامعات والبحث العلمي في العالم العربي أبعد من أن يوفر الشروط اللازمة لـ «اللحاق بالركب» الذي أشرنا إليه في صدر هذا التقديم: فهناك من جهة أولى، تحقيق الاتساق الذاتي من استقلالية وحرية أكاديمية ومستويات تحفيز عالية، وهناك من جهة ثانية الانخراط في الاقتصاد الناشئ القائم على الأصول اللامرئية، ومن أهمها المعرفة التي تشكل عماد كينونة منظومة الجامعة والبحث العلمي، ومن ثم، توظيفها لخدمة الأهداف التنموية المتوخاة. ولئن حاول هذا الكتاب الإحاطة بعدد من الإشكالات التي تحول دون إرساء هذه الشروط في المنظومة الجامعية العربية وتفعيلها، يحدونا الأمل لمواصلتها في المستقبل بجهد علمي موصول، ولا سيما من لدُن الأجيال الشابة التي يُعقد عليها أمل التغيير.

كلمة الافتتاح

الجامعات الحكومية المستقبلية وتحديات تطوير التعليم العالي في العالم العربي

جون واتربوري

منذ بضعة أعوام، وأنا أدرس التحديات الرئيسة التي تواجه الجامعات الحكومية في العالم العربي. وأحد الافتراضات الأساسية هو أن العدد الأكبر من الطلاب في التعليم العالي، سيُقْدم في فترة زمنية مقبلة على مؤسسات تعليم حكومية. فما هي، إذًا، التحديات الرئيسة التي تواجه التعليم العالي الحكومي في العقود المقبلة؟

في هذه الرهانات كلها، وجدت تشابهات واسعة وعميقة بين أنظمة الجامعات العربية والجامعات الأخرى، ولا سيما الغربية منها؛ إذ توجد فروق واضحة في درجة حدة المشكلات التي تواجهها، لكن ليس ذلك في طبيعتها. على سبيل المثال، تواجه الجامعات العربية وغير العربية تحديات مالية مرهقة بسبب ارتفاع عدد موظفيها وامتلاك الأكاديميين منهم خيارات عمل أخرى؛ ومن ثم عليها تقديم رواتب تنافسية نسبيًا. وبالإجمال، يتزايد إنفاق الجامعات بسرعة أكبر من التضخم العام.

ثانيًا، ما عاد النمط السائد في الجامعات العربية والغربية على السواء وجود أعضاء هيئة تدريس بدوام كامل ووظيفة ثابتة، حيث أصبح ارتفاع عدد المدرسين

المساعدين العاملين بدوام جزئي أو عقود قصيرة الأجل في الجامعات الغربية أمرًا أساسيًا في مهنة التدريس. ويُعد توظيف هؤلاء وسيلة رئيسة في الصراع من أجل خفض تكاليف الهيئة التدريسية. فمن المستحيل تقريبًا على من هو أكاديمي في معظم الجامعات الحكومية العربية العيش بالاعتماد على راتبه؛ لذلك تراه يعمل عملًا آخر مكملًا خارج الجامعة، أو في مجال الاستشارات، أو الدروس الخصوصية، أو يهاجر إلى أسواق أكاديمية أكثر ثراء. وعلى الرغم من ذلك، لا يزال كِلا النظامين يحتفظ بوهم الأستاذ الجامعي المتفرغ مئة في المئة للتعليم والبحوث.

من شأن الحوكمة أن تُظهر لنا تناقضًا حادًا بين العالمين الأكاديميين، لكن من يسيطر على مصادر التمويل في كليهما كثيرًا ما يستسلم لإغراء التدخل في الشؤون الجامعية؛ إذ يحصل ذلك في الغرب وكذلك في العالم العربي.

مع ذلك، هناك جانب في معضلة الحوكمة يميز بشدة الجامعة العربية من نظيراتها الأوروبية والأميركية؛ إذ ينظر القادة المتسلطون المهيمنون إلى الجامعات العربية، في دول الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، على أنها كيان فائق الخطورة؛ ذلك أن تركز قوة الأدمغة والشباب والطاقة والنقاشات المفتوحة والمشاركة اليومية في القضايا الكبرى يُشكل تهديدًا للحكام المطلقين. لذا، فهم يُصابون بالفصام، لأنهم يأملون أن تولد الجامعات الخبرات المطلوبة لإدارة البلاد، من جهة أولى، ويرون تهديدات ومناورات ماكرة في كل زاوية، من جهة ثانية. لذلك فهم يتعهدون الجامعة بيدٍ ويخنقونها بالأخرى. وعلى المنوال نفسه، ينظر الطلاب وأعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة إلى أنفسهم أحيانًا بوصفهم طليعة تحمل شعلةَ قولِ الحق للسُلطة. وهم بذلك يؤكدون أسوأ مخاوف الحكام.

نتيجة ذلك، غالبًا ما يقدس القانون الوطني الاستقلالية الذاتية للجامعة، لكن هذه القوانين والأنظمة تفسح المجال لتدخل واسع المدى؛ فالأنظمة التسلطية ترى في استقلالية الجامعات أنموذجًا من شأنه أن يمتد إلى قطاعات أخرى من المجتمع المدني. ومن ثم، يعتمد تميز الجامعة الفعلي على تحسين المناخ السياسي أكثر من اعتماده على التمويل، وهذا يعني انفتاحًا أكبر، ولامركزية،

واستقلالية مؤسسية. وتلك متغيرات بنيوية من شأن تحققها أن يعنيَ تراجع «الدولة العميقة»؛ وهذه مهمة شاقة وجسيمة. ومن السهولة رؤية هذه الأوضاع المحيطة خارج نطاق سيطرة الجامعة.

أعترف أنني أطلقت تعميمات شاملة، إلى حد ما، بخصوص الجامعات الحكومية، لكنني أعتقد أنها صحيحة. فضمن القيود المقررة سياسيًا على استقلالية الجامعة، يمكننا تفحص المجالات التي يمكن للريادة الجامعية أن تعمل فيها على نحوٍ شرعي. وأستعير وصف ديفيش كابور المفيد لـ «المعضلة الثلاثية» (Trilemma) التي تواجه التعليم العالي الهندي، وعناصرها الثلاثة: الاستيعاب والتكلفة والجودة[1].

على نحو مقنع، تقوم حجة كابور على أنه يمكن لك دائمًا الحصول على عنصرين من بين العناصر الثلاثة على حساب الثالث؛ إذ ترغب في ضبط التكاليف وتحسين الجودة، لكنك ستضحي بالاستيعاب أو التوسع. أو ربما تريد التوسع وضبط التكاليف، لكنك ستضحي بالجودة. أو ربما تريد التوسع وتحسين الجودة، لكنك ستفقد ضبط التكاليف. وتواجه جميع أنظمة التعليم في كل مكان هذه «المعضلة الثلاثية»، لكن صعوبتها تزداد على نحوٍ خاص في البلدان ذات الشعوب الشابة التي تحاول رفع نسب التحاقهم الإجمالية. ففي العالم العربي، تبلغ نسبة الالتحاق الإجمالية بالتعليم العالي في الفئة العمرية، بين سن 18 و22 عامًا أكثر قليلًا من 20 في المئة، في حين تجاوز كثيرًا 40 في المئة في منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية. كما إن الضغط الاجتماعي والسياسي من أجل التوسع أو الاستيعاب وبشكل كبير، ويشكل جانبًا متكررًا في العقود الاجتماعية الحالية. لكن دافع التوسع يتجاوز التمويل المتاح ويؤدي إلى تدهور الجودة.

---

(1) Devesh Kapur, «Addressing the Trilemma of Higher Education,» *Seminar 617* (January 2011), pp. 87-92, at: http://www.india-seminar.com/2011/617/617_devesh_kapur.htm.

تناول كل من أدريانا جاراميلو وتوماس ميلونيو الظاهرة نفسها من دون استخدام مصطلح «المعضلة الثلاثية»، انظر: Adriana Jaramillo & Thomas Melonio (eds.), «Breaking Even or Breaking Through: Reaching Financial Sustainability While Providing High Quality Standards in Higher Education in the Middle East and North Africa,» World Bank, CMI and AFD (Marseille) (August 2011), at: http://bit.ly/2lxi58B.

تركزت بحوثي في الجامعات الحكومية في الأساس، وفرضيتي هي أنها ستضطلع بمعظم مهمات التعليم العالي لجيل مقبل أو أكثر. ومعظمها، إن لم يكن جميعها، يفرض رسومًا جامعية رمزية أو لا يفرض رسومًا البتة. لذلك، فإن قدرتها على توليد الدخل محدودة. وهي تعتمد على الخزينة العامة التي تطغى عليها، خارج البلدان المصدرة للنفط، مطالب منافسة أخرى. وتستوعب الجامعات الخاصة في أماكن أخرى، مثل أميركا اللاتينية، أكثر من نصف عدد الطلاب في المرحلة الجامعية. وأفترض أننا لن نشهد شيئًا مماثلًا في العالم العربي في الأمد القريب. على سبيل المثال، في مصر 23 جامعة حكومية تضم مليوني طالب، و19 جامعة خاصة فيها ستون ألف طالب. وقدر «المعهد الدولي للتعليم» منذ أعوام قليلة، أن في عام 2008، كان 90 في المئة من الطلاب العرب مسجلين في جامعات حكومية في مقابل 10 في المئة فقط في مؤسسات تعليم خاصة[2].

يشير ذلك إلى أن افتراضي الأساسي المذكور آنفًا ربما يكون خاطئًا؛ إذ ربما ترتفع نسبة التعليم الخاص بسرعة تفوق توقعاتي. ففي لبنان والأردن وفلسطين نِسب التحاق عالية بالجامعات الخاصة. ويتوسع التعليم العالي الخاص بسرعة كبيرة في تركيا وإيران المجاورتين، وفي منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، وتُعد الأخيرة الأكثر مقاومة للتعليم الخاص، ربما كانعكاس لتجربتها الاستعمارية الفرنسية.

إن العقبات المالية، قبل أي شيء آخر، هي التي دفعت في اتجاه انفتاح التعليم العالي على القطاع الخاص. لكن علينا أن نأخذ في الحسبان «التداؤب» الذي يمكن أن ينشأ بين الجامعات الحكومية والجامعات الخاصة. فالجامعات الخاصة، في كثيرٍ من الأحيان، «تستعير» مدرسين من الجامعات الحكومية القائمة في مصر ولبنان مثلًا. ويجد الأساتذة في الجامعات الحكومية في ذلك، مثل أي عمل إضافي آخر، وسيلة لزيادة الرواتب من خلال الجامعات الخاصة التي يُفترض أن وضعها المالي أفضل. فتحصل الجامعات الخاصة على مهارات

(2) Rajika Bhandari & Adnan Al-Amine, *Higher Education Classification in the Middle East and North Africa: A Pilot Study* (New York: Institute of International Education, 2012), p. 12.

تدريس من دون التزام وظيفة عمل كامل وجملة المنافع التي تأتي معها. وسواء كان الأمر مقصودًا أم عرضيًا، يجد الأساتذة في المؤسسات الحكومية مصلحتهم في توسع القطاع التعليمي الخاص.

لِنستخدم مكونات «المعضلة الثلاثية» في النظر إلى الخيارات المطروحة أمام الجامعات العربية. ولنبدأ بالاستيعاب. فالجامعات العربية الحكومية أُسست وطُورت للتغلب على نخبوية التعليم الاستعماري، ولفتح أبواب التعليم العالي لأوسع مدى مُمكن أمام جميع المواطنين. وجرى ذلك في مرحلة شهدت خصوبة عالية ونموًا سكانيًا سريعًا، حتى إن عدد الطلاب زاد على نحو مطرد. وإضافة إلى ذلك، جُعل التعليم العالي الحكومي مجانيًا.

كان الهدف الموازي هو تدريب المواهب البشرية اللازمة للإدارة العامة في البلدان المستقلة حديثًا. وكان المكون الرئيس في الأغلب هو تدريب معلمي المدارس الحكومية. ويعني خيار الاستيعاب في هذا السياق أن البحث أصبح أقل أهمية مقارنة بالحاجة إلى تدريب موظفين مدنيين. والحال في الوقت الراهن هي أن 90 في المئة من الطلاب الجامعيين العرب هم في المرحلة الجامعية الأولى.

حين ركزت الجامعات العربية جهدها في التوسع، وفي التوظيف في القطاع العام، زرعت بذور المشكلة التي نواجهها في كل مكان، وهي عدم التلاؤم بين مهارات المتخرجين وحاجات السوق، ثم إن السوق أصبحت على نحو متزايد في القطاع الخاص. فتوافر فرص العمل في هذا القطاع هو أكثر من القطاع العام المزدحم بنسبة كبيرة. والتحدي العام هو إيجاد ما بين 25 و50 مليون فرصة عمل جديدة في العالم العربي بداية من الوقت الراهن حتى عام 2020.

أظهر المسار الأولي للجامعات الحكومية أيضًا أن الشراكة الحيوية بين الحكومة والجامعة والقطاع الخاص في تحديد الأوليات وتوافر الاعتمادات المالية اللازمة للبحوث والتنمية لم تنشأ حتى الآن. فإذا كانت الجامعات الحكومية تريد أن تصبح مجمعات للبحوث، فيجب أن تُبنى على هذه الشراكة، في وقت قريب جدًا.

حدث انخفاض كبير في درجة الخصوبة في العالم العربي، لكن الفئات العمرية الشابة لا تزال واسعة جدًا. فالمتوسط العمري أقل كثيرًا من الثلاثين، ما يعني أن الاستيعاب سيبقى، لبعض الوقت، يمثل مشكلة. حتى لو قُيض لمعظم المجتمعات العربية بلوغ معدل خصوبة يقتصر على تعويض الآباء بالأبناء، فإن استيعاب الأعداد سيبقى تحديًا كبيرًا. وسيتفاقم التحدي، بسبب الحاجة، إلى رفع معدل الالتحاق الإجمالي في التعليم العالي، إلى نحو 40 في المئة أو أكثر.

لذا، فإن للاستيعاب نتائج يمكن التنبؤ بها، من جهة أن النفقات العامة ستذهب إلى استيعاب عدد أكبر من الطلاب بدلًا من رفع مستوى جودتهم، أو إنشاء بنية تحتية للبحوث وطاقم أكاديمي بحثي. وكانت الجودة في التعليم العالي الذي يركز على الكم قد عانت، ومن المرجح أن تستمر هذه المعاناة. وربما توجد حلول تقانية جزئية لهذا التحدي، وهو أمر سنناقشه لاحقًا.

لِننتقل إلى الجودة التي يمكن قياسها بمقاييس عدة. وفي هذا السياق تحاول التصنيفات الدولية استيعاب الجودة من خلال مقاييس مختلفة، بيد أن هذه التصنيفات عمليًا مثيرة للجدل بطريقة أو بأخرى. وتولي أرقى الجامعات أهمية كبرى للمنشورات البحثية وإنجازات البحوث. فليس غريبًا، في ضوء نقاشنا مسألة الاستيعاب، أن تكون الجامعات العربية في أدنى مراتب التصنيفات العالمية، وهي تتخلف عن بعض الجامعات في تركيا وإيران وإسرائيل. وعلى الرغم من ذلك، يوجد اهتمام متزايد في العالم العربي بمسألة التصنيفات. ولن أُصدر حُكمًا في هذا الشأن من جهة أنه أمر حسن أو سيئ. لكن ما هو واضح أن لخيار الجودة أو التميز تبعات مُشوشة جدًا.

إن الأنموذج السائد في الجامعات الحكومية العربية تجري فيه معاملة الطلاب النظاميين جميعًا على قدم المساواة، ويحصل فيه أعضاء الهيئة التدريسية على الرواتب نفسها بغض النظر عن الجامعة أو موقعها في البلد، وهو يتصف بجودة تعليم موحدة. وتوجد هيئات على مستوى البلد، مثل مجالس التعليم العالي ووزارات التعليم العالي التي تتصرف كمراكز قيادة ومراقبة لتأمين منتوج موحد. وسيكون من الصعب على هذا الأنموذج البقاء إذا أراد التميز.

يقاس التميز - لا محالة - بالبحوث المستشهد بها. ولإنتاج هذه البحوث، على الجامعات أن توظف أعضاء هيئة تدريسية متميزة، وأن تضمن أنهم يعملون مع مرشحين ممتازين للدكتوراه ولمرحلة مابعد الدكتوراه بالنسبة إلى القادرين على دعم بحوثهم. ونظرًا إلى محدودية تمويل البحوث العامة، ينبغي أن توجد منافسة بين الجامعات للحصول على هذا التمويل المحدود. وستكون بعض الجامعات ناجعة أكثر من غيرها في هذا التنافس؛ وسيولد التنافس تسلسلًا هرميًا بدلًا من التماثل.

إن نتائج ذلك كبيرة جدًا. فالمنافسة بين الجامعات الحكومية ليست جزءًا من الباراديغم السائد، بل هي في الواقع دخيلة عليها. وفي ما يلي، سنركز في جانب واحد من هذا التحدي هو سوق العمل الأكاديمية. وحجتنا في ذلك أنه لا توجد سوق عمل أكاديمية في الدول العربية أو في ما بينها. فلا يوجد في الجامعات إلا وسائل أو حوافز محدودة تقدمها إلى أعضاء الهيئة التدريسية الذين بإمكانهم تعزيز مستوى التميز في بحوثهم، وليس بمقدورها تقديم رواتب عالية أو جملة منافع لجذب أعضاء تلك الهيئة؛ لأن هذه المسائل تُنظم من خلال قوانين الخدمة المدنية. ووسيلتها الوحيدة في المنافسة هي السمعة، وربما يكون الموقع الجغرافي. وربما لا يختلف الموقع كثيرًا مع مرور الوقت، أكان في جامعة القاهرة أم جامعة محمد الخامس أم جامعة دمشق. لكن سمعة تلك الجامعات تعتمد إلى حد ما على تصنيفها. وربما تكون الأماكن المنافسة في المستقبل في أغادير، أو في منطقة قناة السويس، أو حلب.

من ثم، يثير السعي إلى التميز مشكلات كبيرة في الحوكمة. فنُظُم القيادة والتحكم السائدة تستطيع تحقيق منتوج موحد وتحقيق الاستيعاب بتكلفة مقبولة. وهي ربما غير قادرة على إنتاج جودة وتميز إلا في جيوب معزولة. فضلًا عن ذلك، فإن المؤسسات الخاصة مجهزة على نحو أفضل كثيرًا لتحقيق التميز من خلال سياسة توظيف فاعلة وانتقائية عالية للطلاب. فهي تحظى بالاستقلالية في تحديد مستويات رواتب المدرسين ورسوم الطلاب. ولا يوجد حتى الآن إلا مؤسسات خاصة قليلة جدًا تقيدت بمستلزمات التميز البحثي؛ ذلك أن محركها في الأغلب

هو الربح. وعلى الرغم من ذلك، نتوقع أن يستجيب عدد منها لتحديات الجودة بفاعلية تفوق فاعلية المؤسسات الحكومية. وعلى هذه المؤسسات، كي تقوم بذلك، أن تصبح مستقلة إلى حد معقول، وقادرة على اتخاذ قرارات في شأن الطلاب الذين تستوعبهم، وأن تمتلك الحق في استخدام الرواتب والمزايا وفرص البحث لجذب أفضل المواهب الأكاديمية، وينبغي أن تمتلك برامج دكتوراه قوية.

يُفضي بنا ذلك إلى قضية يمكن مناقشتها بسهولة تحت بند التكاليف، وهي متمثلة بالبحث والتطوير. فالعالم العربي يتخلف بشدة في الاستثمار الخاص والعام في البحث والتطوير[3]. وعمومًا، يذهب أقل من نسبة واحد في المئة من الناتج المحلي الإجمالي في العالم العربي إلى البحث والتطوير، في حين تستثمر بلدان مثل سنغافورة وفنلندا وإسرائيل ما يزيد على أربعة في المئة من ناتجها المحلي الإجمالي. ويَفي القطاع الخاص عادة بنصف هذا الاستثمار أو أكثر، بيد أن القطاعات الخاصة العربية لا تشارك بما فيه الكفاية في القطاعات ذات التقانة العالية للاضطلاع بهذا الدور. كما أن التعاون المثمر بين الدعم الحكومي للبحوث - الأساسية منها أم التطبيقية - واستثمارات القطاع الخاص في التنمية، لا تزال في بداياتها. وينبغي أن يكون للجامعة العربية الدور الحاسم، أكان في البحوث الأساسية أم التطبيقية. لكن لا يوجد تقليد في هذا، ولا توجد عادات مؤسسية. لذا، لا بد من ابتكارها إذا أردنا أن يكون للسعي من أجل الجودة معنى حقيقي.

على هامش هذه المناقشة في شأن الجودة، هناك بعض الأسواق التي تتنافس في المهارات الأكاديمية. فالأكاديميون في الهندسة والطب والقانون مثلًا، من بين مجالات أخرى، يكسبون عادة من وظائف القطاع الخاص أكثر مما يكسبون من رواتب الجامعة. أما المؤسسات الخاصة، كما ذكرنا سابقًا، فتوظف مدرسي المؤسسات الحكومية بدوام جزئي، في حين توظف البلدان العربية الغنية مواهب أكاديمية من البلدان العربية الفقيرة. بيد أن أسواق العمل الأكاديمي العربية لا تزال غير موجودة. ومن الضروري تطور مثل هذه الأسواق، لكنها لن تتطور إلا بعد أن تُؤخذ الجودة على محمل الجِد.

---

(3) Antoine B. Zahlan, *Science, Development, and Sovereignty in the Arab World* (New York: Palgrave Macmillan, 2012).

من المرجح أن يتعين على الجامعات العربية في المستقبل القريب أن تعترف أن قسمًا أساسيًا من طاقمها التدريسي يعمل بدوام جزئي، وأن تعتمد رواتبَ وحوافز بحث تتلاءم مع هذا الواقع. فالأنموذج الحالي، القائم على وهم التفرغ الكامل لأعضاء هيئة التدريس، يُفضي إلى «سباق جرذان» لزيادة الرواتب من خلال أعمال إضافية، أو دروس خصوصية، أو الخروج من البلد كليًا. ولا يمكن للتدريس الجيد والبحوث العالية الجودة أن تنشأ في مثل هذه الأوضاع المحيطة. والملاحظ أن الجامعات العربية، سواء الحكومية أم الخاصة، بذلت في القرن الماضي، جهدًا كبيرًا لتطبيق مقاييس ذات نطاق واسع لضمان الجودة[4].

أما القسم الثالث من «المعضلة الثلاثية»، فتمثل بالتكاليف، ويمكن القول إنه القسم الأكثر أهمية. إن محدودية الموارد في البلدان العربية - باستثناء بلدان الخليج العربي، وربما أيضًا ليبيا الغنية بالنفط والقليلة السكان - تجعل الجمع بين السعي وراء الاستيعاب والجودة أمرًا شبه مستحيل. فهذه البلدان لا تنفق في التعليم العالي أقل من المعايير الدولية، لكنها تحصل على عائد زهيد من استثماراتها. وإيرادات الضرائب في هذه البلدان غير ضئيلة، لكنها تذهب إلى الدفاع، وإلى الدعم الحكومي للمستهلك والقطاع العام الصحي والبنية التحتية ورواتب موظفي الحكومة. لذلك لدينا، من جهة أولى، التزام وطني حيال التعليم، بوصفه حقًا للمواطنين، مقترنًا برسوم دراسية رمزية للطلاب؛ ومن جهة ثانية إيرادات الضرائب غير كافية لزيادة الإنفاق في التعليم.

تعود هذه المشكلة إلى عدد من العقود. ولم يعالج أي بلد عربي هذا الأمر، بدلًا من السماح للريادة الجامعية بالارتجال. لكن الارتجال لا يكون قادرًا إطلاقًا على معالجة الأسباب الجذرية للمشكلات المالية البنيوية، بل إنه يقدم حلولًا موقتة وغير كافية لها. وكنا قد ذكرنا آنفًا قبول الأساتذة الجامعيين الأمر الواقع وزيادة رواتبهم من خلال أعمال غير جامعية أو دروس خصوصية.

---

(4) Adnan El-Amine & Ramzi Salameh, «Feasibility Study on Methods of Joint Work on Quality Assurance in Higher Education in Arab Countries,» UNESCO (Beirut), Regional Office for Arab States (2008).

أما بخصوص الطلاب، فجرى تطبيق رسوم التعليم فعليًا من خلال تقديم دورات موازية في اللغات الأجنبية، أو استقطاب طلاب أجانب بإمكانهم دفع تلك الرسوم. وأما موضوعات البحوث، فكثيرًا ما تُمول بمصادر غير وطنية؛ مثل الاتحاد الأوروبي أو المؤسسات الخاصة، من دون أن تقوم الجامعة نفسها بتطوير الدعم المؤسسي للبحوث. وعلى الرغم من ذلك، «أدهشتني» روح المبادرة عند قادة عدد من الجامعات. وأجد بالفعل صعوبة في شرح ذلك، لأن مكافآت روح المبادرة يصعب تلمسها.

باختصار، عندنا وهم آخر شبيه بوهم الأستاذ الجامعي المتفرغ بدوام كامل، هو وهم التعليم العالي المجاني الذي يجري اختراقه بالتكاليف غير المرئية للدروس الخصوصية، وبلجوء الأساتذة إلى دورات موازية يمكنها فرض رسوم دراسية. وأظهرت دراسات عدة أن الأهداف المساواتية التي بُنيَ عليها أنموذج القيادة والتحكم بالتعليم العالي في البلدان العربية، تلاشت من خلال قدرة القطاعات الأكثر ثراء في المجتمع على تحويل الأنموذج لمصلحتها وإعادة فرض امتيازاتها[5].

من الواضح أن فرض رسوم دراسية أو تعليمية قضية سياسية مربكة. ويبدو أن هناك مقاومة شعبية كبيرة للفكرة في معظم البلدان العربية. وفي الآن نفسه، نحن نعرف أن العرب على استعداد لدفع مبالغ طائلة في مقابل الدروس الخصوصية والتعليم الخاص؛ فرض التعليم العالي في الأردن، ولا سيما في لبنان، بعض الرسوم الدراسية في المؤسسات الحكومية. وليس هناك شك كبير في أن التعليم سلعة عالية القيمة يرغب الناس في دفع ثمنها، حتى لو قالوا عكس ذلك. لكن لا يزال من الصعب تصور أي سياسي عربي يدافع علنًا عن فرض رسوم دراسية جادة في التعليم العالي الحكومي.

ينبغي أن نسجل وجود نزوع متأصل في الأنظمة التعليمية إلى إعادة فرض الامتيازات الاقتصادية. ومن الواضح أنها ليست مشكلة تخص العرب، فالطريقة

---

(5) Asmaa Elbadawy, «Education in Egypt: Improvements in Attainment, Problems with Quality and Inequality,» ERF Working Paper 854 (November 2014), http://bit.ly/2kUSJnw.

الشائعة لمواجهتها هي الدعم المتبادل؛ أي أن يدفع الأغنياء رسوم التعليم العالي كاملة، على أن يُحول جزء منها لمساعدة الطلاب الأكثر فقرًا في المجتمع من أجل التحاقهم بالجامعة. إنه حل غير كامل، لكنه أحد الحلول التي يمكن أن يكون العالم العربي على استعداد للنظر فيها.

إذا كان معظم الاستثمارات الجديدة سيذهب في العقود المقبلة إلى التعليم العالي الخاص، فربما يشهد العالم العربي بروز أنموذج أميركي لاتيني؛ فيكون لكل بلد جامعة حكومية رائدة تتلقى تمويلًا حكوميًا متميزًا، في حين يتحول العبء الرئيس للتعليم الجامعي إلى القطاع الخاص. وربما توجد جزر صغيرة لمراكز بحوث متقدمة، مثل جامعة الملك عبد الله للعلوم والتكنولوجيا، أو مدينة زويل للعلوم والتكنولوجيا، ذات تكامل ضعيف مع الجامعات الكبرى. لكن إذا لم تُطبق الرسوم الدراسية، فهناك خطوات وسيطة يمكن اتخاذها لتلبية حاجات الطلاب وتوليد الإيرادات.

توجد معدلات «تسرب» عالية في معظم الجامعات العربية، ولاسيما بعد السنة الأولى. وعلى الرغم من ذلك، يجرى التعاقد مع هيئات تدريس موائمة لعدد الملتحقين الأعلى، بدلًا من العدد الصافي. لكن في انتظار تحقيق خفض معدلات التسرب، من الواضح أنه ينبغي التعاقد مع هيئات تدريس ملائمة لمستوى الالتحاق الصافي فحسب. أما معدلات التسرب، فلن تنخفض إلا إذا ارتفعت جودة التعليم.

يمكن ربط تمويل الجامعات بضرائب مخصصة، وهو ما فعلته ولاية ساو باولو في البرازيل مع جامعة ساو باولو التي ربما تُعد أفضل جامعة حكومية في أميركا اللاتينية. وهناك تقليد قديم في عدد من البلدان العربية، مثل سورية والمغرب مثلًا، متمثل بتوافر اعتمادات تعليمية من خلال ضرائب مخصصة.

يمكن للتعليم عن بُعد، والتعليم المفتوح واسع النطاق من خلال الإنترنت (Massive Open Online Course. MOOC) أن يزيد، على نحو ملموس، في جودة مواد التعليم الأساسي بتكلفة منخفضة. كما أن من شأن توافر المناهج التعليمية من خلال الإنترنت أن يحقق مسعى التوحيد بين جميع الجامعات الحكومية للبلد المعني بذلك. ويمكن إجراء مسابقات بين الجامعات الوطنية لتطوير هذه

المناهج، على أن يتلقى الفائزون جائزة مالية لدعم جامعتهم. ويمكن لتعليم الكبار أو التعليم المستمر، من خلال الإنترنت أو في قاعات الدرس، توليد عائد مالي للمؤسسة التعليمية، على أن يتضمن منافسة بين الجامعات من أجل جذب معظم الطلاب الكبار وأفضلهم. كما يجب أن يشكل تعليم الكبار والتعليم المستمر سوقًا دينامية جديدة من شأنها تحقيق ما هو أكثر من تغطية تكاليفها.

يُقدر «معهد التعليم الدولي» عدد الطلاب الدوليين في هذه السوق بنحو 4.5 مليون طالب. ولا تجتذب الجامعات العربية إلا عددًا ضئيلًا جدًا منهم. على سبيل المقارنة، يوجد في الولايات المتحدة الأميركية نحو 900.000 طالب أجنبي. ويمكن بالإفادة من هذه السوق توليد عوائد مالية كبيرة، والمساهمة في زيادة التنوع بين طلاب الجامعات العربية.

من المفارقات أن الجامعات الحكومية العربية في الوقت الراهن أكثر محدودية في الفكر وأقل تنوعًا مما كانت عليه قبل خمسين عامًا. ففي ذلك الوقت، كانت الجامعات الحكومية العربية الكبرى في دمشق وبغداد والقاهرة تجتذب الطلاب من البلدان العربية كلها. أما اليوم، فهي تجتذب الطلاب خصوصًا من المدينة والمنطقة التي توجد فيها. وينبغي أن يعتمد بعض الجامعات العربية المعروفة، على أقل تقدير، رسالة هدفها توافر التعليم لشباب المنطقة جميعًا. وينبغي أن يُسمح للجامعات العربية، الحكومية منها أو الخاصة، بإقامة أوقاف خاصة بها من شأنها أن تولد تدفق دخل سنوي عندما تتنامى القيمة السوقية لهذه الملكيات.

في الحقيقة، لا تشمل ثلاثيتنا المتغير الحاسم الذي تمثله الحوكمة، والذي يتخلل مكوناتها الثلاثة كلها. فأنظمة القيادة والتحكم التي ميزت المنطقة، طوال نصف القرن الماضي أو أكثر، كانت آلات لإنتاج الرداءة. ومن المنطقي أن ندافع عن فكرة أن المنتوجات الرديئة هي أفضل من عدم وجود منتوجات إطلاقًا، حيث تغلبت أنظمة التعليم العربية بالفعل على النُخبوية الصارخة للحقبة السابقة، وخرجت كوادر الخدمة المدنية اللازمة لإدارة بلدانهم، كما حققت مستويات مثيرة للإعجاب في التعليم العالي للإناث. وعلى الرغم من ذلك، ثمة قلة من شأنها أن تحاج في أن العالم العربي حقق نجاحًا في مجال التعليم العالي.

جرت التضحية بالجودة. والسؤال الأول هو: هل كان بالإمكان أن يكون الوضع خلاف ذلك؟ والسؤال الثاني: هل يجب أن تعطى الأولوية للسعي نحو الجودة حاليًا وفي المستقبل؟ يمكن للشخص العاقل أن يجيب بالنفي عن هذا السؤال. فنظرًا إلى المستويات الحالية للتنمية، يُعد التميز الأكاديمي ترفًا لا يمكن لمعظم البلدان العربية توفيره. فالاستقطاب الواسع مع الرداءة يلبيان على الأقل حاجات تنموية معينة في الحقبة المعاصرة. وهذه حججٌ معقولة للدفاع عن الوضع الراهن.

لكن إذا كانت الإجابة عن السؤال بالإيجاب، فستترتب عن ذلك تبعات كبيرة بالنسبة إلى الحوكمة؛ فالجودة تتحقق من خلال المنافسة بين الجامعات. وستتطلب هذه المنافسة استقلالية حقيقية لهذه الجامعات. والاستقلالية موجودة في الوقت الراهن على الورق، وفي القوانين والأنظمة الحاكمة للجامعات، لكنها غير موجودة في الممارسة إلا في الجامعات الخاصة. يجب أن تكون الجامعات مستقلة في استخدام مواردها المالية لجذب أساتذة من الدرجة الأولى، وأن تستخدم استقلاليتها لوضع معايير قبول تستقطب أفضل الطلاب. كما يجب أن تتسم باستقلالية في تصميم مناهج خاصة بها في سلك تخصصات جرى تعريفها بوصفها تعكس نقاط قوتها، وفي وضع معايير الترقية لأعضاء الهيئة التدريسية بحسب جدارتهم.

هل السلطات السياسية على استعداد لمنح مثل هذه الاستقلالية الذاتية للجامعات؟ من المؤكد أنها ليست مستعدة لذلك حتى الآن. وعَودًا إلى ما بدأناه، في شأن علاقة الجامعات المرهقة بالأنظمة السياسية المتسلطة، نقول إن المتسلطين يرتابون بشدة في استقلالية أي جزء من المجتمع المدني، وفي الجامعات قبل أي شيء آخر. ولا يحتاج الأمر إلى شرح ما تعنيه التنازلات الممنوحة في الاستقلال الذاتي بالنسبة إلى الممارسة السياسية في المنطقة. لكن كل ما نستطيع قوله هو أن المجازفات عالية جدًا، ومن المؤكد أنها تتجاوز حدود التعليم العالي.

المراجع

El-Amine. Adnan & Ramzi Salameh. «Feasibility Study on Methods of Joint Work on Quality Assurance in Higher Education in Arab Countries.» UNESCO (Beirut): Regional Office for Arab States. 2008.

Bhandari. Rajika & Adnan Al-Amine. *Higher Education Classification in the Middle East and North Africa: A Pilot Study*. New York: Institute of International Education, 2012.

Elbadawy. Asmaa. «Education in Egypt: Improvements in Attainment, Problems with Quality and Inequality.» ERF Working Paper 854. November 2014. http://bit.ly/2kUSJnw.

Jaramillo, Adriana & Thomas Melonio (eds.). «Breaking Even or Breaking Through: Reaching Financial Sustainability While Providing High Quality Standards in Higher Education in the Middle East and North Africa.» World Bank, CMI and AFD (Marseille): August 2011, at: http://bit.ly/2lxi58B.

Kapur. Devesh. «Addressing the Trilemma of Higher Education.» *Seminar 617*: January 2011, at: http://www.india-seminar.com/2011/617/617_devesh_kapur.htm.

Zahlan. Antoine B. *Science, Development, and Sovereignty in the Arab World*. New York: Palgrave Macmillan, 2012.

القسم الأول

واقع البحث العلمي وتحدياته
في الجامعات العربية

الفصل الأول

البحث العلمي والجامعات العربية

وائل بنجلون

يتطور العلم والمعرفة في عصرنا هذا بسرعة فائقة، ليجعلا من المتغير أحد أهم ثوابت العصر. فما طورته البشرية من معرفة في الأعوام الخمسين الماضية يفوق بكثير ما تراكم من علم منذ نشأة الإنسان، والآتي سيكون أعظم. وتعني هذه الوتيرة المتسارعة أن الشاب الذي يلج سوق العمل اليوم معرض لتغيير الوظيفة (والمشغل) مرارًا خلال مساره المهني. وهذا ما يؤكد أولًا أهمية المهارات في التكوين، لأنها ستنفع صاحبها وهو يتقلب بين وظائف مختلفة، ويؤكد ثانيًا أهمية امتلاك المعلومة في حينها، لأنها تمكن من تنافسية أفضل، وتؤكد أخيرًا أهمية البحث العلمي والابتكار لما يوفرانه من أدوات ووسائل جديدة لمواجهة تحديات هي أيضًا في تطور مستمر. بل كدنا نصل إلى المرحلة التي وصفها ستانفورد بير بـ «حالة التقادم التام» (Absolutum obsoletum)، بمعنى أنه كلما ضبطنا كيفية عمل اختراع ما، أصبح متجاوزًا بسبب سرعة وتيرة التقدم العلمي[1]. ويكمن دور الجامعة المعاصرة في ضمان ثلاثية المهارات والمعلومة والابتكار من خلال برامج دراسية، وسياسات بيداغوجية، وبحث علمي، وكلها ذات جودة عالية، حيث تستجيب لحاجات البشرية وتحسن أوضاع الحياة على كوكبنا هذا، في ظل تزايد مستمر في عدد السكان ينتج منه تضاؤل بالتدريج للثروات الطبيعية[2].

---

(1) Stanford Beer, «The Preposterous Inference,» *Computer Networks*, vol. 9, no. 1 (1985), pp. 11-20.

(2) *World Social Science Report 2013, Changing Global Environments* (Paris: International Social Science Council & UNESCO, 2013), pp. 3 and 578, at: http://bit.ly/293nhOE.

من هذا المنطلق تتجلى أهمية البحث العلمي بوصفه أداة للتنمية ورافعة لتقدم الأمم. ومن المسلمات العالمية اليوم ثبوت الاقتناع بأنه لا توجد تنمية من دون تعليم وبحث علمي يمكن من ابتكار نظُم جديدة للاقتصاد وسبل جديدة لمواجهة المتغيرات المجتمعية. فهناك دول جعلت من البحث العلمي أولوية خاصة، تقيس نموه بما يقدمه هذا البحث من ابتكارات تغذي المجتمع وتنعشه. ومع الأزمة الاقتصادية العالمية (2008)، زاد بعض الدول دعمه المالي لفائدة البحث العلمي من أجل دعم الابتكار (الصين وماليزيا وقطر وسنغافورة والإمارات العربية المتحدة)[3]، بل هناك دول اقترضت، في الأزمات الاقتصادية الحادة، من أجل الحفاظ على مستوى إنتاجي لائق يساعد على الخروج بسرعة من الضائقة الاقتصادية واستئناف وتيرة النمو. ويكمن الأنموذج هنا في «القرض الكبير» الذي أطلقه الرئيس الفرنسي نيكولا ساركوزي في عام 2009، مع بداية الأزمة الاقتصادية، بهدف الحفاظ على الاستثمارات تحسبًا للصعوبات المرتقبة، الذي بلغ 35 مليار يورو، كان نصيب التعليم العالي منها 10 مليارات، والبحث العلمي نحو 8 مليارات يورو[4].

أولًا: واقع البحث العلمي العربي

يعاني البحث العلمي في الجامعات العربية تناقضات عدة تعوق تطوره وتقلل من إنتاجيته. وأهم هذه التناقضات تلك التي تكمن بين الوزن التاريخي الذي خصه العرب عمومًا للمعرفة، بدءًا بـ «اقرأ»، وواقع الضعف الملحوظ للإنتاج العلمي العربي، مقارنة لا بالدول المتقدمة فحسب، بل حتى بتلك المماثلة من حيث المستوى التنموي، والموجودة في مناطق جغرافية أخرى. ولن أطيل هنا في سرد اكتشافات العلماء العرب في المشرق والمغرب والأندلس ومساهماتهم في تطوير المعرفة البشرية، في القرون الوسطى، في الرياضيات والطب والبصريات

---

(3) Asa Olsson & Lynn Meek (eds), *Effectiveness of Research and Innovation Management at Policy and National Levels, Cambodia, Malaysia, Thailand and Vietnam* (Paris: OECD, 2013), pp. 22 and 578, at: http://bit.ly/2kawZ2R.

(4) Arnaud Leparmentier, «Sarkozy égrène les réalisations du grand emprunt,» *Le Monde*, 27/6/2011.

والكيمياء وعلم الفلك، إلى غير ذلك، التي أسست لتطورات سريعة أدت بدورها إلى النهضة الأوروبية. من أجل هذا إذًا، يمكن اعتبار السعي إلى المعرفة من السمات المحددة للهوية العربية ومن ثوابت ثقافتنا.

في هذا الشأن، تنتج مختبرات الجامعات العربية اليوم 80 في المئة من البحوث العلمية العربية، ما يجعل من الجامعة العربية عنصرًا أساسيًا في أي سياسة تنموية أو إنتاجية أو تنافسية. بيد أن تقرير اليونسكو لعام 2010[5] يشير إلى أن البحث العلمي في العالم العربي يستفيد من رمزية الدعم الشفوي للحكومات، لكنه يبقى دون تطلعات المجتمع، نظرًا إلى قلة الإمكانات المرصودة له. على سبيل المثال، ومقارنة بنسب الإنتاج القومي الخام المخصصة للبحث العلمي في عام 2007 في الغرب (1.7 في المئة في المملكة المتحدة و1.8 في المئة في الاتحاد الأوروبي)، تبقى النسب العربية متواضعة. ونجد على رأس القائمة العربية 1.02 في المئة في تونس، ثم 0.64 في المئة في المغرب، و0.34 في المئة في الأردن، وفي نهاية اللائحة الكويت (0.09 في المئة) والمملكة العربية السعودية (0.05 في المئة) والبحرين (0.04 في المئة). وخلص التقرير إلى أن نظرًا إلى ضآلة نسب الإمكانات المادية المتاحة، يجب العمل على تنسيق الجهد بغية ضمان توازن بين البحث العلمي الأساسي الذي يمثل العمود الفقري الأساسي للقدرة على استغلال العلم والتقانة من جهة أولى، والبحث العلمي الموجه صوب مشكلات التنمية من جهة ثانية[6].

من الاقتناعات الدولية أيضًا أنه لا يمكن بلورة سياسة بحث علمي تواجه حاجات البلاد الاقتصادية والتنموية من دون دعم واسع للبحث العلمي عمومًا. وهنا يمكن الاستدلال بالتجربتين الكورية الجنوبية والماليزية، وهما دولتان كانتا في المستوى العلمي نفسه للمغرب؛ الأولى في ستينيات القرن الماضي، والثانية في بداية هذه الألفية، لنجدهما اليوم تتجاوزان الإنتاج العلمي المغربي بمراحل، بفضل سياسات استراتيجية للبحث العلمي طويلة الأمد، تشجع الإنتاج العلمي

---

(5) *UNESCO Science Report 2010: The Current Status of Science around the World* (Paris: UNESCO Publishing, 2010), pp. 250-277, at: http://bit.ly/2k9DAzg.

(6) Ibid.

المصنف والابتكار عمومًا، قبل أن تغذي البحث التطبيقي المحض. وبطبيعة الحال، هذا لا يمنع توفير استثمارات إضافية واستثنائية في المجالات التي توليها الدولة أهمية خاصة.

على صعيد الإنتاج العلمي، تصنف الولايات المتحدة الأميركية الناشر الأول في مجال العلوم البحتة بـ 1.498.826 مقالة في الفترة الواقعة بين عامي 2007 و2011، وتصنف مصر، الناشر العربي الأول، وهي في الرتبة 32 عالميًا بـ 24.829 مقالة، والسعودية في الرتبة 43 بـ 15.114 مقالة، ثم تونس في الرتبة 45 بـ 11.781 مقالة. أما في العلوم الاجتماعية وفي العلوم الإنسانية، فهناك غياب تام للدول العربية ضمن الدول الخمسين التي تتصدر النشر المصنف في المجالين[7]. هنا يجب التعامل بحذر مع هذه المعطيات لأن أغلب ما يُنشر في المجالات الاجتماعية والإنسانية يكون باللغة العربية وفي دوريات عربية لا تصنفها أنظمة البحث مثل «شبكة العلوم» (Web of Science) أو قاعدة البيانات «سكوبوس» (Scopus)، فلا تحتسب، على الرغم من أهميتها كمًا ونوعًا. ولاحظ محمد الشرقاوي، مثلًا، تزايدًا مستمرًا في عدد المنشورات باللغة العربية في العلوم الاجتماعية في المغرب، في الفترة الواقعة بين عامي 2002 و2006، في حين تراجعت في الفترة نفسها البحوث باللغة الفرنسية بشكل ملحوظ[8].

من باب المقارنة أيضًا، كان هناك 390 طلب براءة دولية في عام 2013 قدمتها تركيا، و271 قدمتها ماليزيا، و187 قدمتها المملكة العربية السعودية، و86 قدمتها جنوب أفريقيا، و66 قدمتها المغرب، و40 قدمتها مصر. وهكذا، تتصدر السعودية لائحة الدول العربية صاحبة البراءات. كما يتصدر المغرب، في الفترة عينها، الدول المتوسطة الدخل، من حيث نسبة تزايد عدد الطلبات في إطار الاتفاق العالمي للبراءات الدولية (بزيادة 88.6 في المئة) تليه بلغاريا (77.4 في

(7) Ibid.

(8) Mohamed Cherkaoui, *Enquête sur l'évaluation du système national de la recherche dans le domaine des Sciences humaines et sociales, Projet R&D Maroc SHS/12/12/05* (Rabat: Ministère de l'éducation nationale, 2009).

المئة)[9]. ويرجع هذا التحسن النسبي في الأداء المغربي أساسًا إلى التمويلات الاستثنائية التي عرفتها الجامعات العمومية بين عامي 2009 و 2012، وإلى السياسات التشجيعية المتبَعة في هذا المجال.

تكمن العبرة من هذه المعطيات في أن ولوج مجتمع المعرفة لا يمكن أن يتحقق من خلال طريق مختصرة، بل يحتاج إلى مساهمة فاعلة مع باقي دول المعمورة في إنتاج المعرفة وفي دفع حدودها باستمرار إلى أبعد مدى، لنضمن لبلداننا الانتقال من وضعية الاستهلاك إلى مرتبة الإنتاج العلمي. إن السرعة في وتيرة التنمية تعتمد في الأساس على انخراط الدولة عبر مؤسساتها القطاعية في هذا المنطق[10]، كما أن عصر التقانة الرقمية الذي نعيشه حاليًا هو عصر لا يرحم من يستخف بالمعرفة؛ فامتلاكها يمثل اليوم عنصرًا أساسيًا في ضمان تنمية بشرية واجتماعية واقتصادية تتماشى ومتطلبات المستقبل، وتحمينا من هيمنة الآخرين، بوساطة نهضة علمية نوعية.

ما دمنا نتحدث عن انخراط الدولة من خلال مؤسساتها القطاعية، في ولوج مجتمع المعرفة وإنتاجها، تجب الإشارة هنا إلى نواقص التعليم ماقبل الجامعي في المجالات الرياضية والعلمية في الدول العربية عمومًا، تلك النواقص التي تؤثر سلبًا في عطاءات الطالب في المراحل التعليمية اللاحقة، ومن ثم، تحجم ملكته العلمية وقدرته على البحث والابتكار. وتتجلى هذه النواقص من خلال الاختبارات الموحدة مثل «الاتجاهات في الدراسة العالمية للرياضيات والعلوم» (TIMMS). ففي تقويم مستوى طلاب الصف الرابع الابتدائي مثلًا، الذي حدد من خلاله المعدل الدولي بـ 500 نقطة، لم تتعد أي من الدول العربية المساهِمة التسع 450 نقطة، سواء تعلق الأمر بالرياضيات أم بالعلوم، وبقيت خمس منها في الرياضيات وست في العلوم دون 400 نقطة. هذا في حين تصدرت سنغافورة وكوريا الجنوبية

(9) *Patent Cooperation Treaty Yearly Review: The International Patent System*, Economics and Statistics Series ([n. p.]: WIPO Publication, 2014), pp. 30, 33 and 60, at: http://bit.ly/1SXBOtq.

(10) Wail Benjelloun, «Knowledge-Based Economies: Globalization and the Business of Science,» UNESCO Forum on Higher Education, Research and Knowledge, Presented at the Regional Seminar «The Impact of Globalization on Higher Education and Research in the Arab States» 24-27 May 2007, Rabat, Morocco, at: http://bit.ly/2lqhGb9.

لائحتَـيْ الرياضيات (619 و606 نقطة) والعلوم (583 و587)[11]. وتظهر هذه المعطيات الجهد الذي يجب بذله على مستوى التعليم الابتدائي في الدول العربية لضمان تكوين ناشئة مهيأة للتميز على مستوى التعليم العالي.

ثانيًا: البحث العلمي والعولمة واقتصاد المعرفة

أدت العولمة وتقدم وسائل الاتصال إلى عالم أصغر، وإلى جامعات تسعى إلى تسليح طلابها بأفضل وسائل مواجهة تحديات العصر. هكذا أصبحت مرجعيات العمل الجامعي من تدريس وبحث علمي وحكامة، شبه مشتركة دوليًا[12]. فالجامعات تعمل اليوم في أوضاع تنافسية شديدة داخل البلد الواحد وعلى المستوى العالمي لضمان الجودة عن طريق استقطاب أفضل الأساتذة وقبول الطلاب المتفوقين، مع السهر على التطوير المستمر للبرامج الدراسية لملاءمتها دومًا مع متطلبات المجتمع والنسيج الاقتصادي محليًا ودوليًا. كما تسعى إلى حضور قوي على ساحة البحث العلمي من خلال النشر في الدوريات المصنفة وتسجيل البراءات والمساهمة في المؤتمرات ونيل الجوائز العالمية، هذا كله مع اعتماد سياسات للتقويم الدوري الداخلي والخارجي لنشاط الجامعة ومرافقها ومواردها البشرية. كما تتنافس الجامعات في سوق الشغل للحصول على أفضل نسب التوظيف لخريجيها. ثم هناك التدويل والعمل على استقدام الأساتذة والطلاب الأجانب، فضلًا عن والتعاون الدولي والانخراط في جمعيات الجامعات والمساهمة في الإشراف المشترك على أطروحات الدكتوراه.

بناءً على هذه المرجعيات، تجري إذًا عملية تصنيف الجامعات؛ وإذا كانت هناك اختلافات في ترتيب الجامعة الواحدة ما بين النظم المختلفة للتصنيف، فإننا نجد دائمًا على رأس القوائم الجامعات العريقة المعترف بتميزها. وربما يصعب أحيانًا على الجامعات العربية ولوج بعض هذه المعايير (مثلًا: توظيف الأساتذة

(11) «Highlights From TIMSS 2011: Mathematics and Science Achievement of U.S. Fourth- and Eighth-Grade Students in an International Context,» Institute for Education Sciences (National Center for Education Statistics) (December 2012), at: https://nces.ed.gov/pubs2013/2013009_1.pdf.

(12) Benjelloun.

الأجانب)، لذا يجب التعامل مع الترتيبات المعلنة بشيء من الحذر لأن ضمان الجودة ربما يأتي من نوعية المعايير الباقية. ومهما يكن الأمر، يجب ألا يقف جهد الجامعة عند تحسين الترتيب فحسب، لأن ذلك يضر أحيانًا بالجودة الحقيقية، لتصبح الجامعة مثل الطالب الذي يتعلم كيف ينجح في امتحان اللغة بدلًا من أن يتعلم اللغة.

بما أن المعلومة أصبحت تُتَداول «حينيًا» (In real time) عن طريق الإنترنت، أصبح امتلاكها فور حدوثها عنصرًا أساسيًا في ضمان تنمية اقتصادية ذات وتيرة تتماشى ومتطلبات العصر. لذا يمكن اعتبار شبكة الإنترنت، وهي العنصر الجامع للتطور العلمي المعاصر، أداة استراتيجية تمكن الدول النامية - هي الدول التي كابدت منذ عهد الاستعمار تكلفة الحصول على المعلومات الضرورية للدفع بعجلة التنمية - من تدارك الموقف.

كما لا يجادل أحد اليوم في العلاقة بين البحث العلمي والتنمية الاقتصادية، سواء تعلق الأمر بالدول المتقدمة أم تلك السائرة في طريق النمو. لذا فإن الجهد المهم الذي تقوم به الدول العربية حاليًا لتعميم وسائل الاتصال، من هاتف نقال (خليوي) وحواسيب وإنترنت، يعد، استراتيجيًا، من دعائم البحث العلمي، إضافة إلى التنمية الاقتصادية. وبما أن البحث العلمي من الأدوار الأساسية المهمة المنوطة بالجامعة، في سائر دول العالم، تتجلى مكانة الجامعة في التنمية الاقتصادية والتنافسية الدولية؛ مع العلم أن هذه المقاربة بين الجامعة والاقتصاد ربما تنطبق على الدول العربية خصوصًا، نظرًا إلى الدور المهيمن للجامعة في البحث العلمي العربي[13]. كما أن التوسع الجامعي الذي عرفه العالم العربي ابتداء من ثمانينيات القرن الماضي كان في الواقع بهدف مسايرة حاجات مجتمعات تعرف التطور المطرد.

على مستوى أرقى، يمكن الحديث عن «المبادرة الاقتصادية» (Entrepreneurship) المبنية على معرفة جديدة أو بحوث جديدة أو اختراعات حديثة. فعلى الرغم من

---

(13) *UNESCO Science Report 2010.*

أن العلوم الأساسية لم تدر في الماضي أرباحًا فورية على المقاولة عمومًا، وكان التأخر في جني تلك الأرباح يتعارض وتوقعات نشاط السوق، فإن الوضعية تغيرت اليوم؛ فمع تطوير نمط «التحضين» (Incubation) في جامعات أميركا الشمالية في بداية السبعينيات، شرعت هذه الجامعات في اعتماد المقاولات الناشئة ودعمها في مراحلها الأولى. ونجد في العقد السالف مثلًا، أن فرص الشغل التي استحدثتها هذه المقاولات الناشئة، على أساس معرفة جديدة في الولايات المتحدة، عوضت تمامًا البطالة الناتجة من إعادة هيكلة الشركات الكبرى المتعددة الجنسيات في الفترة نفسها. واعتُمِدت هذه السياسة في جامعات أوروبا وآسيا أيضًا، وهي اليوم تخطو أولى خطواتها في منطقتنا. وأفضت هذه المعطيات إلى نسج علاقة وطيدة بين الجامعة من جهة أولى والمقاولة من جهة ثانية؛ إذ إن أكبر مختبرات البحث والتطوير في العالم أصبحت اليوم منشآت مشترَكة بين الفاعلين. وفي السياق نفسه، أضحت الجامعة اليوم حضانة للشركات الصغرى التي يؤسسها الطلاب والأساتذة لاستغلال الابتكارات التي يخترعونها.

من يتفحص البرامج الجديدة لكليات العلوم أو المدارس القطاعية العليا، يلاحظ وجود مسالك ووحدات في المجالات الاقتصادية (إدارة وتسويق وإشهار ...إلخ). بل إن كلية علوم الرباط في المغرب اقترحت مسلكًا جديدًا للاعتماد على مستوى الماجستير في مجال الرياضيات لعالم المال. وفي المقابل، ظهرت أول صناديق القطاع الخاص للاستثمار في البحث العلمي، وأول برامج البحث والتطوير. وتأتي هذه التوجهات نتيجة الوعي أن أفضل استثمار للناتج الجامعي (ومعظمه في إطار البحث العلمي الأساسي) يتحقق عندما يساهم هذا الناتج في النمو الاقتصادي.

بدأ مصطلح «الاقتصاد الجديد»[14] يشق طريقه في المفاهيم التنموية منذ بداية هذا العقد، وهو اقتصاد مبني على المعرفة ويتسم بروح المسؤولية في ما يخص واجباتنا نحو المجتمع والبيئة. ففي الأعوام الأخيرة، جاء الإنترنت بتأثيره القوي في عمليات البيع والتسويق والبحث عن المعلومات، كما تظهر اليوم،

---

(14) Jeffrey E. Garten, *World View: Global Strategies for the New Economy* (Boston, MA: Harvard Business Review Press, 2000).

على نحو شبه أسبوعي، تطورات في تقنيات التعليم عن بُعد، وفي تقنيات التعليم الافتراضي، والعلاج الطبي عن بُعد. ثم إن هناك تطورات أولية في مجال الطب البيولوجي والتقانة الإحيائية وتقانة الجينوم. وستستمر هذه التطورات التقانية، بسرعة متزايدة، في توجيه الاقتصاد الجديد مستقبلًا. وتحضر الدول الكبرى، من الآن، لمواجهة هذه التطورات عن طريق إنشاء مراكز بحث عملاقة متعددة التخصصات تستغل هذه التطورات في مواجهة تحديات القرن، أي الأرض والماء والبيئة.

من مخلفات الوتيرة السريعة للبحث العلمي، أن معضلة الملكية الفكرية والتعقيدات القانونية التي تفرضها على التعاون في مجال البحث العلمي بين القطاعين الاقتصادي والجامعي، أصبحت عنصرًا ربما يعرقل استغلال نتائج البحث العلمي، ومن ثم سرعة التطور الاقتصادي. لذا لجأ عدد من المؤسسات من القطاعين في الولايات المتحدة، إلى إبرام اتفاقات «مفتوحة»، بمعنى أن النتائج الناجمة عن ذلك توضع مجانًا في متناول المجتمع. وهكذا أُعلن عن اتفاق من هذا القبيل في مجال بحوث الحاسوب تتعلق ببرمجة آليات اتخاذ القرار والضوابط الأمنية والحفاظ على المعلومات الشخصية بين شركة «آي بي إم» وسبع جامعات أميركية. كما تشارك هذه الشركة مصحوبة بشركات «هيوليت باكارد» و«إنتل» و«سيسكو» في مشروع مماثل مع جامعات أخرى. وتأتي هذه الاستراتيجيا لتسهيل الاستغلال الحيني لنتائج البحث العلمي، وتوظيفها لدعم النمو الاقتصادي والتنافسية التقانية. وهناك أيضًا التعامل بمبدأ السوق المفتوحة للابتكار، أي تعميم الابتكارات بوساطة تقانة الاتصال للإفادة من مساهمة أدمغة خارجية لتحسينها[15]. يكمن الرهان هنا على أن سرعة تطوير نتائج هذه البحوث واستغلالها من مخترعيها ستفوق قدرة «القراصنة» على استيعابها وتوظيفها. وفي السياق نفسه، نلاحظ حضورًا متزايدًا للدوريات العلمية التي تنشر محتوياتها في مواقع مفتوحة على شبكة الإنترنت، في الوقت نفسه الذي تظهر فيه النسخة المطبوعة، واضعة بذلك نتائج البحث العلمي، مجانًا، في متناول جمهور واسع من المهتمين.

---

(15) Darrell Rigby & Chris Zook, «Open-Market Innovation,» *Harvard Business Review* (October 2002), pp. 80-89.

نقول هذا، ونؤكد في الوقت نفسه أن الجامعات العربية لا تشكل كتلة واحدة متماثلة الأعضاء، فلا يمكن تعميم فرضية أن البحث العلمي يكابد بالضرورة المشكلات نفسها في هذه الجامعات. بل هناك في الواقع ثلاث مجموعات من الجامعات العربية، بحسب تقرير اليونسكو: تتكون المجموعة الأولى من جامعات دول الخليج العربي (11 في المئة من سكان العالم العربي) التي تتمتع بميزانيات كبيرة لكنها لا تزال في طور بناء أنظمة تعليم (ومن ثم بحث علمي) عالٍ، قادرة على المساهمة في استحداث معرفة تلائم مقدار استثماراتها. وتضم المجموعة الثانية الجامعات العريقة في شمال أفريقيا والشرق الأوسط (70 في المئة من السكان)، التي تتسم بأنظمة قوية من التعليم العالي، لكنها تفتقر إلى إمكانات مادية ومالية ملائمة. وأخيرًا، هناك جامعات القرن الأفريقي وجزر القمر والسودان وموريتانيا (19 في المئة من السكان)، وهي دول تعاني فقرًا شديدًا يؤثر سلبًا في عوائد جامعاتها.

لهذا يعتبر الحديث عن «الجامعة العربية» في الأوضاع الحالية غير مجدٍ لأن القواسم المشتركة بين هذه الجامعات، باستثناء «عروبتها»، تبقى شبه منعدمة. ومن ثم، فإن الحديث عما نريد من الجامعة العربية المعاصرة، أكثر فائدة بكثير من التعرض لواقع هذه الجامعات، لأن ذلك يضعنا في سياق دولي عام، في صيغة عربية تمكن شبابنا من تحقيق طموحاتهم، وهم متمكنون من وسائل الإبداع والتنافس كلها.

ثالثًا: لغات البحث العلمي

بموازاة ذلك، نجد معضلة اللغة العربية التي ندعي التمسك بها، بوصفها موروثًا ثقافيًا، في غياب أي سياسة حقيقية على مستوى العالم العربي، لجعلها قادرة على مواكبة التطور المعرفي الهائل لعصرنا ومتطلباته اللغوية. ويأتي هذا في وقت تسجل فيه اللغة الإنكليزية هيمنة بوصفها لغة العلوم، حيث إن أكثر من 85 في المئة مما يُنشر اليوم، في مجال العلوم الصرف، ينشر بهذه اللغة دون غيرها. وهذا يعني أن ما ينشر في العلوم بلغات أخرى لا يُقرأ، ويكاد لا يؤخذ في الحسبان في المجلات العلمية المصنفة. وكانت فرنسا قد أدركت هذا الواقع مبكرًا

فحولت أعرق مجلاتها العلمية حوليات معهد باستور (*Les Annales de l'Institut Pasteur*) التي أسست في عام 1887، من اللغة الفرنسية إلى الإنكليزية في عام 1990، ونشرت بحوثًا تحت عناوين «البحوث في البيولوجيا الدقيقة» (Research in Microbiology)، و«البحوث في علم المناعة» (Research in Immunology)، و«البحوث في علم الفيروسات» (Research in Virology). وبدأت هذه الظاهرة، أي ظاهرة هيمنة اللغة الإنكليزية، تتوسع كذلك في العلوم الإنسانية والاجتماعية من اقتصاد وجغرافيا وعلم اجتماع وعلم نفس. وفي ما يخص البراءات الدولية، سُجلت 99.2 في المئة من الطلبات الأصلية بعشر لغات فقط، وذلك في غياب اللغة العربية، وكان للإنكليزية نصيب الأسد منها بنسبة بلغت 51 في المئة[16].

على الرغم من ذلك، نجد أن اللغة العربية تحتل المكانة الرابعة من جهة «مستخدمي» شبكة الإنترنت (155.6 مليون مستخدم)، بعد الإنكليزية (851.6 مليونًا)، والصينية (704.5 ملايين)، والإسبانية (245.2 مليونًا)[17]. ورجوعًا إلى تماثل عدد الساكنة المستعملة للغتين العربية والفرنسية (نحو 370 مليون نسمة في كلتا الحالتين)، وإلى إحصاءات ولوج الإنترنت المتماثلة هي الأخرى بالنسبة إلى المجموعتين، مع تفوق طفيف للناطقين بالفرنسية، نجد أن مكانة اللغة العربية تفوق بكثير تلك التي تحتلها الفرنسية؛ فهذه الأخيرة توجد في الرتبة التاسعة فحسب (92.3 مليون مستخدم)[18]. وهذا يبين أن اللغة العربية تحتفظ، على الرغم من كل ما يقال عنها، بدرجة من الفاعلية الوظيفية تجعل مستخدميها يرتاحون إلى قدرتها على التعبير عن أفكارهم واهتماماتهم.

يبقى السؤال مطروحًا في شأن نوعية اللغة المستعملة في شبكة الإنترنت وسلامتها النحوية. هنا ربما يزعم بعضهم أن تلك ربما تكون لغة دردشة ملوثة بتعابير ومفردات عامية أو مختلقة، لكن ذلك الزعم يكاد ينطبق على لغات الدردشة كلها في الإنترنت من دون استثناء. ولهذا نقول إنه يجب استغلال انتشار اللغة

---

(16) *Patent Cooperation Treaty Yearly Review*, pp. 30, 33 and 60.

(17) «Internet World Users by Language: Top 10 Languages,» Internet World Stats (2015), at: http://bit.ly/1hh1f5x.

(18) Ibid.

العربية على الإنترنت لتقويتها من خلال تعليم لغوي أفضل من جهة أولى، وتطوير ملكاتها الوظيفية، خصوصًا العلمية، من جهة ثانية، لنضمن سلامة استعمالها ويُسْر تداولها. ففي هذا الإطار، يجب العمل على تشجيع تداول اللغة العربية السليمة في النشاط المنوع للبحث العلمي، وعلى دعم النشر العلمي المعرب والترجمة العلمية من اللغة العربية وإليها أيضًا.

رابعًا: تنظيم البحث العلمي وحكامته

يجري تنظيم البحث العلمي وحوكمته عادة على مستويات عدة، نذكر منها الاستراتيجيا الحكومية العامة ومؤسسات تفعيل هذه الاستراتيجيا ومؤسسات التمويل والتقويم، ثم مؤسسات البحث الميداني. أما على مستوى الاستراتيجيا الحكومية في شأن البحث العلمي، فتحدد الدولة مدى اقتناعها بضرورة تطوير البحث العلمي بوصفه رافعة للتقدم والتنافسية، فتنشئ المؤسسات الضرورية لتطبيق هذه الاستراتيجيا، كما تحدد الأولويات الكبرى، ومن ثم مجالات البحث التي ستستفيد من تمويل تفضيلي نظرًا إلى وقعها المباشر في إطار الاستجابة لمتطلبات المجتمع. وعادة ما تكون الأهداف المسطرة للبحث العلمي متماشية مع الخطة التنموية العامة للبلاد، بل إن الدستور المغربي الجديد لعام 2011 مثلًا، يجعل من البحث العلمي أحد محاور التنمية الاقتصادية والبشرية. ثم تحدد الدولة مدى التزاماتها المالية في مجال البحث العلمي، ويكون الالتزام المالي عادة ممتدًا عبر عدد من الأعوام كي يتمكن من التخطيط والاستمرارية وتحقيق الأهداف المسطرة.

أما على مستوى مؤسسات تفعيل استراتيجيا الدولة، فنذكر الهيئات الحكومية أو شبه الحكومية التي تساهم في دعم قطاع البحث، من وزارة وصية ووزارات أخرى كالصناعة والمالية والاقتصاد وغيرها، وأكاديميات أو وكالات أو هيئات مجتمع مدني. وتساهم هذه المؤسسات في تسيير البحث العلمي وتمويله وحوكمته، كل واحدة منها بحسب تخصصها؛ وتعد هذه المؤسسات مصادر لاستشراف حاجات المجتمع وتوفير المشورة للحكومة في شأن حاجات المستقبل أيضًا.

أما المستوى الثالث، فتأتي فيه مؤسسات التمويل والتجهيزات المشتركة، للإشراف على الموارد المالية المخصصة من الدولة ومؤسساتها التفعيلية. وربما توفر مؤسسات التفعيل هذه جملة من المراكز المشتركة للتجهيزات وأدوات التحليل، وتشرف، في كثير من الأحوال، على الأموال المقدمة من القطاع الخاص والأموال المتوافرة في إطار التعاون الدولي، وتقوم بتحويلها في إطار طلبات عروض إلى الجامعات والمختبرات. كما تتبع مراحل صرفها بحسب الجداول المتفق عليها مسبقًا. ويستحب ألا تحتضن هذه المؤسسات مختبرات ذاتية للبحث، ضمانًا للحياد والشفافية في عمليات التمويل، علمًا أن هذا لا يمنع اعتماد شروط تفضيلية لمصلحة مختبرات وطنية تعتبر أقطابَ تميزٍ في مجال تخصصها. من الضروري أيضًا (ضمانًا للحياد والشفافية) أن تكون هذه الهيئة مستقلة تمامًا عن السلطات الحكومية، لتجري محاسبتها دوريًا على جودة أدائها. وفي هذا المستوى نجد أيضًا وكالات التقويم المعهود إليها بمحاسبة الجامعات، التي يجب أن تتسم هي الأخرى باستقلالية تامة ضمانًا لنزاهة عملها وحماية استنتاجاتها من أي ضغط، مهما كان مصدره.

تحتل مختبرات البحث العلمي المستوى الرابع، حيث يوجد 80 في المئة منها في العالم العربي في الجامعات العمومية. إن للجامعات ومجالسها مجالًا واسعًا في حكامة البحث العلمي انطلاقًا من مبدأ استقلالية الجامعة الذي يسمح لها بالمشاركة في البرامج الوطنية على نحو انتقائي، تبعًا لتوافر الأساتذة المتخصصين في كل مجال. وتعتمد الجامعات على ميزانياتها الخاصة للاستثمار والتسيير، وعلى الأموال التي تدرها عبر البحث والاستشارة والخدمات لتشجيع البحث العلمي عمومًا وفي المجالات كلها، عن طريق اقتناء التجهيزات، وتوفير تحفيز للنشر، وتمويل مساهمة الأساتذة والطلاب في المؤتمرات الدولية والوطنية، وتنظيم المؤتمرات، وتقديم جوائز تقديرية. وهكذا، يمكن إجمال القول إن نمو البحث العلمي الجامعي وتطوره يخضع لمتطلبات نمو المؤسسات الأخرى في المجتمع عينه: سياسات فاعلة للحكامة والتسيير، ثم ميزانيات واستثمارات كافية، وأخيرًا موارد بشرية ذات كفاءات عالية[19].

---

(19) Olsson & Meek, p. 578.

خامسًا: أفق البحث العلمي في الجامعات العربية

استنادًا إلى ما سبق، يمكن أن نحدد ثلاثة عوامل أساسية لتطوير البحث العلمي الجامعي:

- يتعلق العامل **الأول** باستقلالية الجامعة؛ ففي هذا الباب لا نحتاج في الدول العربية إلى سياسات موحدة بقدر ما نحتاج إلى سياسات خلاقة ومنوعة، تلائم الأوضاع الخاصة لكل جامعة وبيئتها الوطنية، وتضمن استقلاليتها؛ وهي استقلالية توفر لها حرية الإدارة والتصرف في ممتلكاتها ومواردها، وحرية توظيف الأطر المؤهلة، وحرية ربط العلاقات الدولية والتنقل، للمساهمة في المؤتمرات الدولية، وذلك في إطار استراتيجيا البحث العلمي للدولة، وفي حدود توجيهات مجالس الجامعة. وهكذا يكون للجامعة - في آنٍ - قدرة استباقية (استشرافية) و«استجابية»، تضمن الليونة والمجال التصرفي الضروريين لتحيين سياساتها بحسب متغيرات العصر الهائلة. أما إذا كانت السلطات الوصية تتدخل في تفصيلات التدبير الجامعي أكاديميًا وإداريًا، فالتقويم في هذه الحالة يجب أن يكون موجهًا إلى تلك السلطات، لا إلى الجامعة.

- يرتبط العامل **الثاني** بفاعلية هيئات الحكامة والتنسيق اللازم بينها؛ فباختلاف الدول العربية تختلف هذه الآليات من بلدٍ إلى آخر، مع تداخل الصلاحيات أو عدم وضوح حدودها. ومن الضروري العمل على تحديد الصلاحيات وسُبل التفاعل بين المؤسسات لضمان حكامة شفافة تمكن بدورها من بحث علمي فاعل له مستوى عالٍ.

- يمر ولوج العامل **الثالث** من خلال ضمان برامج تمويل تمتد لأعوام عدة، تدخل في إطار استراتيجيا الدولة للبحث العلمي، وتيسر للجامعات إمكان التخطيط، على الأقل، في الأمد المتوسط، ضمانًا لحكامة سليمة وتسيير منطقي. ولا يمكن أي جامعة، مع شدة التنافس الدولي الحالي، وضع برامج تنموية عمومًا، وبرامج للبحث العلمي خصوصًا، من دون تصور واضح للخطوط العريضة لميزانياتها في الأعوام المقبلة، علمًا أن هذا الالتزام من الممول الأساسي (الدولة)

يشير إلى مدى انخراط هذه الأخيرة في سياسة البحث العلمي. كما نحتاج إلى سياسات لتيسير شروط صرف ميزانيات البحث، مع الضمانات الضرورية للفحص البعدي، كي تتمكن الجامعة من الاستجابة السريعة للتطورات المعرفية الدولية. وعلى مستوى موازٍ، يجب كذلك تسهيل انخراط القطاع الخاص في البحث العلمي بتعاون مع الجامعات، وذلك من خلال تحفيزات ضريبية، وتمكين إنشاء المؤسسات غير النفعية المشتركة. مع العلم أن الدولة لا يمكنها وحدها (وهذا ينطبق حتى على الدول الكبرى) أن تقوم بجميع نفقات البحث. إلا أن القطاع الخاص في الدول العربية، لأسباب ربما تختلف من دولة إلى أخرى (منها ضعف البنية الاقتصادية أو أحادية المحور الاقتصادي أو عدم قدرة النسيج الاقتصادي على استيعاب ناتج البحث)، يعد من أضعف الفاعلين في مجال البحث العلمي. ويمكن الإشارة هنا إلى المناطق العلمية المنشأة في البحرين والمغرب ومصر وقطر والسعودية وتونس والإمارات كنماذج للتعاون في البحث التنموي بين الجامعات وفاعلي القطاع الخاص، كما تجب الإشارة إلى الاقتطاعات الضريبية المخصصة للبحث العلمي في بعض الدول، مثل الكويت والمغرب.

خلاصة

هناك إذًا اتفاق واسع على ضرورة النهوض بالبحث العلمي في الجامعات العربية وضرورة إدماج نتائج هذا البحث في الخطط التنموية العربية. وبما أننا تعرضنا لاختلاف الحيثيات المحيطة بواقع البحث العلمي العربي وضعف مردوده، التي ربما تختلف من دولة إلى أخرى، سنكتفي هنا بخلاصات وتوصيات عامة ترمي إلى النهوض بهذا البحث إلى مستويات تسمح للدول العربية بمواكبة ركب المعرفة والالتحاق بمراتب تنموية أسمى. ومن ثم، نقترح مجموعة من التدابير التي يجب اتخاذها؛ **الأولى** على مستوى الدراسة ماقبل الجامعية، و**الثانية** على المستوى الجامعي، و**الثالثة** تتعلق بعملية إشراف الدولة على قطاع البحث العلمي.

في ما يخص التعليم ماقبل الجامعي، نؤكد أن القدرة على الابتكار من ضرورات البحث العلمي، وتعمل الدول المتقدمة أو تلك التي قطعت أشواطًا

في طريق النمو، على زرع روح المبادرة والابتكار في ناشئتها منذ البداية؛ أي في الأطفال الذين لم يلتحقوا بصفوف الحضانة المدرسية، وذلك من خلال برامج قبل المدرسية، ولاسيما في العلوم والتقانة والهندسة والرياضيات، ابتداء من العامين إلى أن يلتحقوا بصفوف الحضانة المدرسية، فتستمر بعد ذلك هذه الدروس بموازاة البرامج التقليدية. وربما أطلق المكتب التنفيذي للتعليم بولاية ماساشوستس في الولايات المتحدة طلب عروض كبير لوضع برامج من هذا القبيل مع رصد تمويل مهم لهذا الغرض[20]. وتصبو ماليزيا إلى دمج 60 في المئة من ناشئتها في برامج مماثلة بهدف تسريع وتيرة التنمية عن طريق تشجيع الابتكار؛ فالمبادئ التي يتعلمها التلاميذ في سن مبكرة تنفعهم في امتلاك أدوات تطوير المعرفة في المراحل اللاحقة.

إضافة إلى ذلك، أكدنا ضرورة ولوج المعلومة في حينها، حيث إن ولوج المعلومة حق من حقوق الإنسان. على سبيل المثال، جاء بذلك الدستور المغربي الجديد، قبل أن يكون عنصرًا من عناصر التنافس. وتأتي هذه المعلومة من خلال وسائل الاتصال، ولا سيما الحاسوب والهاتف النقال الذكي والمنشورات ...إلخ؛ ومن ثم، يجب العمل على توفير هذه الوسائل مبكرًا للناشئة، مع ضرورة أخذ التدابير الخلقية الملائمة في الحسبان. فمنطق عمل وسائل الاتصال هذه، يتماشى والمنطق الفطري للطفل فيتعلمه بسرعة فائقة مبكرًا. كما أننا عن طريق توفير وسائل الاتصال، نشجع الطفل على حب الاستطلاع، ومن ثم الابتكار.

إذًا، يعد دور الأعوام الأولى من التمدرس حاسمًا في ترسيخ القدرات على المساهمة في تطوير المعرفة. وهكذا، فإن الدول التي تعاني أمية عالية، أو تلك التي تعاني محدودية التمدرس، تعاني كذلك نموًا بطيءَ الوتيرة، ويكون لديها بحث علمي دون المستوى المطلوب، وتلك هي حال عدد من الدول العربية. لذا، أصبح من الضروري إعادة النظر في برامج التكوين في النظام التعليمي العربي برمته، ولا سيما في الأعوام الأولى منه. ونحن نعلم أن غالبية الدول العربية لا

(20) «FY2014 Universal Pre-Kindergarten Open Competitive Grant,» Executive Office of Education (2014), at: http://1.usa.gov/1jdfpKz.

تولي أي اهتمام خاص ببرامج التكوين قبل سن السادسة. فمثل غيرنا من الأمم، علينا أن نعلم التلميذ الصغير، قبل الطالب الجامعي، الفكر التحليلي، وأن نزرع فيه حب الاستطلاع وروح المبادرة، فضلًا عن القابلية للمجازفة الذكية المبنية على احتمالات مدروسة؛ فهذه المهارات هي التي ستمكنه من مواجهة وتيرة تطور العلم والمعرفة ومواكبتها.

أما على مستوى الجامعات العربية، فيبقى التحدي الأكبر هو العمل على ضمان بحث علمي ذي مستوى عالٍ ينشط أذهان الشباب ويدفع دائمًا بمشارف المعرفة إلى مدى أبعد، ويساهم في التنمية السوسيو - اقتصادية والبشرية العربية. ولجعل هذه الأنواع من النشاط صلة باهتمامات المجتمع، وجب على الجامعة التقرب من المجتمع المدني من جهة أولى، ومن النسيج الاقتصادي من جهة ثانية، عن طريق ولوج مستوى من الثقة المتبادلة بينهم تسمح بالقيام بأعمال مشتركة، و بتمويل مشترك. وستساهم هذه العلاقة، ولا ريب، في إنشاء بيئة تسمح للدولة والمجتمع بالإفادة من الخبرات الجامعية، كما تسمح للجامعة بالانخراط عن طريق البحث العلمي في موضوعات تعتبر من أولويات المجتمع. إن البحث العلمي في الجامعة يعتبر من أدوات التكوين، فإذا كان البحث من مستوى عالٍ، فسينعكس ذلك إيجابًا على مستوى الخريجين، وسيرفع من مكانة الأساتذة المشرفين وصِيتهم أيضًا.

أما على مستوى الدولة، فالإجراءات الواجب اتخاذها مرتبطة أساسًا باحترام استقلالية الجامعة؛ إذ يجب دعم حريتها في تطوير برامجها وتشجيع البحث العلمي وتدبير شأنها الإداري من موارد مادية وبشرية، إلى حد يسمح لها بتأدية رسالتها وتحقيق خططها الاستراتيجية، على أن تقوم هيئات مستقلة بتقويم هذه الأنواع من النشاط. ومن الضروري أيضًا ضمان التمويل اللازم، مع حث الجامعة على أن تدرّ مداخيل إضافية. وعلى الدولة، أن تعمل على توفير إطار دولي منفتح يسمح بتعاون مثمر على المستوى العربي أيضًا، أولًا لترشيد الموارد في مواجهة التحديات والمشكلات المشتركة المطروحة أمام الأطراف المتعاقدة، وثانيًا لضمان التميز في البحث العلمي، على المستوى الدولي. وفي هذا السياق، ربما

تستفيد الجامعات العربية من إنشاء صندوق مشترك لدعم البحث العلمي، بحسب معايير علمية صرف، على غرار الصندوق القطري لرعاية البحث العلمي، تساهم في تمويله الدول الأعضاء كلها.

إذًا، يتجلى من مجموع هذه المعطيات أن معادلة البحث العلمي والتنمية وضمان التميز في الدول العربية تمر بالضرورة عبر الجامعة لما لها من دور ريادي في هذا الميدان. إلا أن الرقي بالبحث العلمي يتطلب، كما رأينا، التدخلَ على عدد من الصعد، ومنذ نعومة أظفار الناشئة العربية؛ إذ يُبدأ مبكرًا بتوفير المهارات ووسائل الاتصال، ليمر عبر تطوير البيئة الجامعية كي تتلاءم على نحو أفضل، مع متطلبات المجتمع وتطور المعرفة والتسيير المعقلن، ثم تنتهي بتوفير الدولة الجزء الأكبر من الموارد الضرورية مع احترام استقلالية الجامعة وهيئات تقويمها. وهذا هو مخرجنا من الواقع الراهن.

المراجع

Beer, Stanford. «The Preposterous Inference.» *Computer Networks*. vol. 9. no. 1 (1985).

Benjelloun, Wail. «Knowledge-Based Economies: Globalization and the Business of Science.» UNESCO Forum on Higher Education, Research and Knowledge. Presented at the Regional Seminar «The Impact of Globalization on Higher Education and Research in the Arab States» 24-27 May 2007, Rabat, Morocco, at: http://bit.ly/2lqhGb9.

Cherkaoui, Mohamed. *Enquête sur l'évaluation du système national de la recherche dans le domaine des Sciences humaines et sociales, Projet R&D Maroc SHS/12/12/05*. Rabat: Ministère de l'éducation nationale, 2009.

«FY2014 Universal Pre-Kindergarten Open Competitive Grant.» Executive Office of Education, 2014, at: http://1.usa.gov/1jdfpKz.

Garten, Jeffrey E. *World View: Global Strategies for the New Economy*. Boston, MA: Harvard Business Review Press, 2000.

«Highlights From TIMSS 2011: Mathematics and Science Achievement of U.S. Fourth- and Eighth-Grade Students in an International Context.» Institute for

Education Sciences (National Center for Education Statistics), December 2012, at: https://nces.ed.gov/pubs2013/2013009_1.pdf.

«Internet World Users by Language: Top 10 Languages.» Internet World Stats, 2015, at: http://bit.ly/1hh1f5x.

Olsson, Asa & Lynn Meek (eds). *Effectiveness of Research and Innovation Management at Policy and National Levels, Cambodia, Malaysia, Thailand and Vietnam*. Paris: OECD, 2013, at: http://bit.ly/2kawZ2R.

Patent Cooperation Treaty Yearly Review: The International Patent System. Economics and Statistics Series. [n. p.]: WIPO Publication, 2014, at: http://bit.ly/1SXBOtq.

Rigby, Darrell & Chris Zook. «Open-Market Innovation.» *Harvard Business Review* (October 2002).

UNESCO Science Report 2010: The Current Status of Science around the World. Paris: UNESCO Publishing, 2010, at: http://bit.ly/2k9DAzg.

World Social Science Report 2013, Changing Global Environments. Paris: International Social Science Council & UNESCO, 2013, at: http://bit.ly/293nhOE.

الفصل الثاني

آفاق تطوير البحث العلمي في الجامعات العربية في ضوء تجارب دولية رائدة

عز الدين البوشيخي

تاريخيًا، نشأت الجامعة للتعليم، ولم تنشأ لتُنتج بحوثًا علمية أو لتكون فضاءً للبحث العلمي. ومعظم ما شهده العالم إلى غاية القرن التاسع عشر من اختراعات واكتشافات ونظريات، غالبًا ما جرى - في الأساس - بصورة شخصية غير مؤسسية، وخارج فضاء الجامعة، قبل أن تتحول الجامعة في القرنين التاسع عشر والعشرين، من مؤسسة تعليمية صرف إلى مؤسسة حاضنة للبحث العلمي ومُنتجة له، ويصبح البحث العلمي محور اهتمامها، ومن أهم معايير تحديد رتبتها عالميًا.

لم تخرج الجامعات العربية عن هذا النسق. فإن جرى إنشاؤها في الأصل لمرام التعليم العالي والتربية والتكوين، فإنها أفادت بدورها من هذا التحول، وغدا البحث العلمي جزءًا من المهمات المنوطة بها، إلا أنه بقي قاصرًا عن الوفاء بالحاجات والتطلعات نظرًا إلى عدد من الصعوبات والتحديات.

ليس من أهداف هذا البحث رصد واقع البحث العلمي في الجامعات العربية، أو تسليط الضوء على النواقص ومظاهر الضعف والعوائق والمُعوقات، حيث كُتب عن ذلك كثيرًا حتى بات معلومًا عند الخاصة والعامة؛ بل سنُعنى باستخلاص التوجهات والمبادئ والإجراءات التي أثبتت جدواها في تطوير البحث العلمي

في المؤسسات الجامعية الدولية الرائدة، وبيان أوجه الإفادة من تلك التجارب في النهوض بالبحث العلمي في المؤسسات الجامعية العربية؛ مع الأخذ في الحسبان الفروق والخصوصيات القائمة.

نتطرق في المبحث الأول إلى السياق التاريخي لالتحاق البحث العلمي بالجامعات، ونرصد بعض مظاهر تطوره في السياق الدولي. ونُنعِم النظر في المبحث الثاني من البحث في تجارب رائدة في هذا المجال، مثل الولايات المتحدة الأميركية والاتحاد الأوروبي والصين واليابان مستهدفين استخلاص عناصر القوة من تلك التجارب. ونركز في المبحث الثالث على مناقشة الوضع الاعتباري للجامعة وللبحث العلمي والبيئة البحثية والكفاءات العلمية والاستراتيجيا البحثية والتمويل والاستثمار في البحث العلمي وعلاقته بالتنمية، مع بسط بعض التصورات والأفكار والاقتراحات التي من شأنها أن تسمح بالنهوض بالبحث العلمي في الجامعات العربية، مستحضرين التجارب الدولية الرائدة، وتحديات الواقع العربي.

أولًا: السياق التاريخي للبحث العلمي الجامعي

من أهم تحولات عصرنا الراهن أنه أثبت جدارة المعرفة والعلم في قيادة الدول نحو التقدم والتنمية والرفاه، وظهر تصنيف جديد للدول على أساس ما تملكه من رأسمال معرفي، واتجه العالم إلى اعتماد مفهوم اقتصاد المعرفة ومجتمع المعرفة، حتى صارت المعرفة أساسًا تُبنى عليه اقتصادات الدول، «ذلك أننا نعيش في عصر تتسم فيه العلوم بالقدرة على رسم ملامح مستقبل البشرية»، بحسب تعبير إيرينا بوكوفا المديرة العامة لليونسكو[1].

يبرز هذا التحول أكثر ما يبرز في دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية الأكثر تقدمًا في العالم، حيث أضحت مساهمة الأصول غير الملموسة، ولا سيما المعرفة، تؤدي الدور الأساس في التأثير في استحداث فرص العمل والقيمة

(1) Irina Bokova, «Foreword,» in: UNESCO, *Unesco Science Report 2010: The Current Status of Science around the World* (Paris: UNESCO Publishing, 2010), p. xvii, at: http://bit.ly/2k9DAzg.

المضافة في معظم البلدان المتقدمة. وهي تمثل حاليًا نحو 70 في المئة من الناتج المحلي الإجمالي، و75 في المئة من توظيف العمالة، في بلدان منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية الأربعة والثلاثين[2]. ويمثل القطاع الثالث القطاع الأهم في التوظيف واستحداث فرص العمل في البلدان المتقدمة؛ إذ يصل إلى ثلاثة أرباع مجموع التوظيف في الولايات المتحدة الأميركية، وسبع مجموعه في فرنسا والمملكة المتحدة، وأكثر من سدسه في ألمانيا واليابان[3].

في سياق هذا التحول، بقيت أوضاع المعرفة والبحث العلمي في البلدان العربية متأخرة. وتُجمِع الدراسات والتقارير الدولية والإقليمية في خلاصاتها على أن الفجوة تتسع يومًا بعد يوم بين الدول العربية ومثيلاتها من دول العالم المتقدمة، لا بل مع بعض الدول الناشئة أيضًا، مُبرزة ذلك بالأرقام والإحصاءات والبيانات[4]، وفق ما يُطلق عليه «تأثير القديس متى» في تعميق الفجوة المعرفية[5].

ليس قدرًا مقدرًا أن تبقى شعوب الدول العربية تعاني تبعات التخلف في أوضاع المعرفة والبحث العلمي، المنعكسة في عيشها وتطلعاتها. كما ليس من العدل في شيء رهن مستقبل الأجيال الحاضرة بواقع يمكن تغييره؛ والعالم زاخر بتجاربَ رائدة في مجال إدارة المعرفة والبحث العلمي، مكنت دولًا وتكتلات إقليمية من إحداث قفزة نوعية في أوضاعها الاقتصادية والتنموية. فكيف يمكن

---

(2) Mohamed Cherchem, «L'Innovation dans les services et l'économie de la connaissance, facteur de développement et de croissance,» Communication au Colloque International, Cinquante ans d'expériences de développement Etat-Economie-Société, Alger (8-9 décembre 2012), pp. 3-4, dans: http://bit.ly/1O2RciL.

(3) Ibid.

(4) راجع في ذلك: مراد دياني، «أي 'نظم وطنية للإبداع' في العالم العربي في ظل تفاقم 'تأثير متى'؟: قراءة في عوائق البناء المعرفي في الوطن العربي»، ورقة مُقَدَّمة في: المؤتمر السنوي الأول للعلوم الاجتماعية والإنسانية، الذي أقامه المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، الدوحة (قطر)، بين 24 و26 آذار/ مارس 2012.

(5) المرجع نفسه. «تأثير القديس متى» نسبة إلى آية في إنجيل متى تقول: «فإن من له يعطى ويزاد، وأما من ليس له فالذي عنده سيؤخذ منه» (الفصل 13:12). وأسئلة مثل: لماذا يزداد الغني غنى؟ ولماذا يأخذ الفائز كل شيء؟ طرحها في السابق كل من حاول البحث عن العدالة في الحياة، وحاليًا تصنف مثل هذه الأسئلة تحت تصنيف «تأثير متى».

إحداث التحول المنشود في واقع البحث العلمي العربي، وفي الجامعات خصوصًا؟ وما يمكن الإفادة منه من تجارب الدول الرائدة في هذا المجال؟

ليس إنتاج المعرفة رهينًا بوجود الجامعة، بل إن تاريخ الجامعات في العالم يدل على أنها بقيت قرونًا من الزمان فضاء للتعليم ونقل المعارف، سواء حين ظهرت في صورتها الأولى في حواضر العالم العربي الإسلامي، بين القرن الثامن والقرن العاشر (جامع الزيتونة في تونس وجامع القرويين في المغرب وجامع الأزهر في مصر والمستنصرية في العراق)، أم حين ظهورها في أوروبا بين القرنين الحادي عشر والثالث عشر في بولونيا وباريس وأكسفورد، أو حين ظهورها في أميركا في القرن السابع عشر، مثلًا بتأسيس جامعة هارفرد في عام 1636.

بموازاة الدور التعليمي الذي كانت تقوم به الجامعات، أُنشئت في وقت متأخر المكتبات والمراصد والأكاديميات لتكون فضاء لممارسة نشاط البحث العلمي المختلفة، نذكر منها بيت الحكمة في بغداد الذي امتد نشاطه حتى القرن السادس عشر، والأكاديمية الفرنسية في عام 1635، والجمعية الملكية في لندن في عام 1660، والجمعية الفلسفية الأميركية في فيلادلفيا في عام 1743. إلا أن معظم ما عرفته البشرية، خلال تلك القرون، من نتاج العلوم والمعارف ربما تحقق على أيدي العلماء والفلاسفة بصورة فردية غير مؤسسية. ويكفي أن نذكر منهم البيروني وابن رشد وابن الهيثم ونيوتن وكوبرنيكوس وغاليلي... وغيرهم من العلماء العرب والغربيين.

نستخلص من هذا التذكير بالسياق التاريخي أولًا أن الجامعة لم يُكتب لها أن تصبح فضاء لممارسة البحث العلمي إلا في القرن التاسع عشر في ألمانيا. وفي عقب ذلك، سيجري اعتماد الأنموذج الألماني، ولا سيما في أميركا، خصوصًا بعد أن تبين دور البحث العلمي في دعم النمو الاقتصادي، ثم في دعم النشاط الحربي في الحرب العالمية الثانية؛ كما نستخلص أيضًا أن الإنتاج العلمي والمعرفي غير محصور، وينبغي له ألا يبقى محصورًا، في الجامعات وحدها. إلا أن مرجع سبب التركيز على الجامعات الترابط القائم بين النشاطين التعليمي والعلمي، والسعي إلى الدفع بهذا الترابط إلى حدوده القصوى بعد أن تبيّنت جدواه ومنافعه.

ثانيًا: نظرة عامة عن حالة البحث العلمي من خلال تجارب رائدة

في العقد الأخير، عرفت البلدان الأكثر تقدمًا في العالم تراجعًا مهمًا في ميزانيات البحث والتطوير. ومن ثم، أصبح وزن هذه الاقتصادات المنضوية إلى لواء منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (ولا سيما الولايات المتحدة واليابان وبلدان الاتحاد الأوروبي) يقل باطراد في مجال البحث العلمي والتكنولوجي، وطلبات براءات الاختراع، والمنشورات العلمية، تاركة المجال مفتوحًا أمام اقتصادات «البريكس» الناشئة[6]، ولا سيما الصين؛ ففي تقرير العلوم والتقانة والصناعة وبحسب توقعات منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية لعام 2014[7] (12 تشرين الثاني/ نوفمبر 2014)[8]، لاحظت منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية أن الإنفاق العام والخاص على البحث والتطوير لا يزال مرتفعًا جدًا، على الرغم من تأثر معظم الدول الأعضاء بآثار الأزمة الاقتصادية العالمية التي أعقبت الأزمة المالية، في عام 2008؛ إذ انخفضت نسبة منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية من الإنفاق العالمي على البحث والتطوير من 90 في المئة إلى 70 في المئة في غضون عشرة أعوام. وأضحى معدل النمو السنوي للإنفاق على البحث والتطوير 1.6 في المئة بين عامي 2008 و2012، أي نصف ما كان عليه بين عامي 2001 و2008. وبفعل تضييق هامش المناورة المالية لحكومات البلدان الأعضاء في هذه المنظمة، ما عاد بعض هذه البلدان قادرًا على استخدام الرافعة المالية العمومية لتعويض الانخفاض في البحث والتطوير من لدُن القطاع الخاص، كما كانت عليه الحال في ذروة الأزمة الاقتصادية. وفي الفترة عينها (2008-2012)، تضاعف إنفاق الصين على البحث والتطوير. ففي عام 2012، يشير التقرير نفسه

---

(6) تسمية «البريكس» (BRIICS) هي مختصر للحروف الأولى باللغة اللاتينية لمجموعة الدول الست: البرازيل وروسيا والهند وإندونيسيا والصين وجنوب أفريقيا.

(7) *OECD Science, Technology and Industry Outlook 2014* (New York: OECD, 2014), at: http://bit.ly/1u9e4Wy.

(8) يستند التقرير إلى نتائج مسح تُجريه كل عامين السلطات العمومية لأكثر من 45 بلدًا من بلدان منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية والاقتصادات الناشئة، انظر: المرجع نفسه.

كما أن ملخصًا عن التقرير متاح على شبكة الإنترنت بـ 25 لغة، ليست اللغة العربية ضمنها، على الرابط: http://bit.ly/1NIRwIH.

إلى أن الإنفاق المحلي الإجمالي على البحث والتطوير (GERD) بلغ نحو 257 مليار دولار في الصين، مقارنة بـ 397 مليار دولار في الولايات المتحدة، و282 مليار دولار في الاتحاد الأوروبي، و134 مليار في اليابان. ولم يقف الأمر عند هذا الحد، بل إن منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية تتوقع أن يتبوأ التنين الأحمر المرتبة الأولى عالميًا في مجال الإنفاق على البحث العلمي والتقاني ابتداءً من عام 2019[9].

يُسلط التقرير نفسه الضوء على عدد من المؤشرات المهمة، منها تجاوز الإنفاق على البحث والتطوير في عام 2012 عتبة 1100 مليار دولار أميركي في بلدان منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، في مقابل 330 مليار دولار أميركي في بلدان البريكس. كما أصبحت كوريا الجنوبية رائدة على المستوى العالمي في ترتيب البلدان ذات كثافة الإنفاق على البحث والتطوير في العالم، بنسبة تناهز 4.36 في المئة من ناتجها المحلي الإجمالي، وهي الرتبة التي كان يحتلها سابقًا الكيان الصهيوني الذي بلغت نسبة إنفاقه على البحث والتطوير 3.93 في المئة، في حين يبلغ متوسط إنفاق بلدان منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية على البحث والتطوير 2.40 في المئة. وفي عام 2013، أنتجت بلدان البريكس نحو 12 في المئة من المنشورات العلمية رفيعة المستوى في العالم، في مقابل 28 في المئة للولايات المتحدة، وهذا ما يمثل مضاعفة حصة بلدان البريكس في فترة عشرة أعوام فقط! وأضحت الصين وكوريا الجنوبية إحدى الواجهات المفضلة للباحثين والعلماء المقبلين من الولايات المتحدة، مستهلة عهدًا جديدًا من «كسب الأدمغة» (Brain gain) في مقابل «هجرة الأدمغة» (Brain drain) في الماضي.

في إطار هذه النظرة العامة إلى حالة البحث العلمي في دول العالم، من خلال بعض التجارب الدولية الرائدة، من المهم الالتفات إلى التجربة الصينية، حيث ينتظم نظام البحث العلمي العمومي في الصين حول وزارتين: وزارة العلوم والتكنولوجيا (MOST) ووزارة تكنولوجيا المعلومات (MIIT)، إضافة إلى المؤسسة الوطنية للعلوم الطبيعية في الصين (NSFC). وتتحكم هذه الهيئات الثلاث بالمعاهد

(9) *OECD Science.*

والأكاديميات المختلفة، ومن أهمها: أكاديمية الصين للعلوم (CAS)، وأكاديمية الصين للعلوم الزراعية (CAAS)، وأكاديمية الصين للعلوم الطبية (CAMS)، وأكاديمية الصين للعلوم الجيولوجية (CAGS)، وأكاديمية الصين لعلوم الزراعة الاستوائية (CATAS). ومن بين هذه المؤسسات، تبقى أكاديمية الصين للعلوم إلى حد بعيد المؤسسة الأكاديمية المرموقة والأكثر أهمية، مع نحو 80 معهدًا موزعًا في جميع أنحاء الجمهورية الصينية. ويقود أكاديمية الصين للعلوم مجلس شؤون الدولة، ما يؤهلها لتقديم المشورة للحكومة في كل ما يتعلق بالبحوث الأساسية والابتكار وأمن الدولة؛ كانت الأكاديمية على سبيل المثال هي التي اقترحت على اللجنة المركزية للحزب، في عام 1997، مشروع «الابتكار من خلال المعرفة» الذي انطلق في عام 1998، ومهد طريق الاقتصاد القائم على المعرفة أمام الصين. كما أن للأكاديمية أهم معدل نشر في الصين. وتحدد وزارة العلوم والتكنولوجيا (MOST) وتنفذ أولويات السياسة والعلوم الصينية وإدارة برامج تحديدها، بوصفها أولويات، كما تقوم بدور مهم في تحديد أولويات السياسة العلمية الصينية وتنفيذها، وتدير البرامج التي تُعد ضمن هذه الأولويات. إضافة إلى ذلك، تفوض هذه الوزارة المختبرات الـ 195 العمومية الرئيسة، وتدعمها ماليًا، وتشرف على التعاون العلمي الدولي. أما مؤسسة الصين للعلوم الطبيعية التي تخضع مباشرة لوصاية مجلس شؤون الدولة، فتنظم البحوث الأساسية في العلوم الطبيعية في المختبرات الجامعية، وتعتمد معايير صارمة جدًا لتميز الباحثين. وأخيرًا، تخضع الجامعات في غالبيتها لوصاية وزارة التربية والتعليم. وتجدر الإشارة في هذ الشأن، إلى أن في البلد أكثر من 2000 مؤسسة للتعليم العالي، وصفت منها وزارة التربية والتعليم في عام 2007 مئة فقط بأنها ذات مستوى جيد. كما تجدر الإشارة أيضًا إلى أن أول جامعة صينية ضمن «ترتيب شنغهاي للجامعات» (وهي جامعة تشينغهوا Qinghua) تحتل المرتبة 151 من بين جامعات العالم المختلفة، على الرغم من أن من بين الجامعات الـ 500 الواردة في هذا الترتيب، نجد أربع عشرة جامعة صينية[10]. وتمتلك مناطق عدة في الصين مراكز للبحث للعلمي، خصوصًا في وسط البلاد في المناطق الحضرية الكبرى مثل هيفَي (Hefei) ووهان

(10) Academic Ranking of World Universities, at: http://bit.ly/NEPmNB.

(Wuhan) وشيان (Xi'An)، أو في غرب البلاد، في منطقة سيتشوان (Sichuan)، في مدن تشونغتشينغ (Chongqing) وتشنغدو (Chengdu). وترجع أسباب تمركز هذه المراكز العلمية في هذه المناطق البعيدة عن مجالات التنمية الساحلية في الصين إلى الفترة الشيوعية، حيث كان يجب أن تكون مراكز الامتياز «خفية» عن الأنظار في حالة وقوع هجوم خارجي على البلاد. ولئن كانت هذه المناطق التنموية ناجعة جدًا في بعض المجالات، فهي لا ترتبط في ما بينها بشكل جيد، وغالبًا ما تعمل في عزلة، ما يُنتج تفاوتات في التنمية الاقتصادية بين المحافظات الصينية. على سبيل المثال، في المحافظات الجنوبية مثل يونّان (Yunnan) وقوانغشي (Guangxi)، حيث الناتج المحلي الإجمالي للفرد ضعيف جدًا، لم يتعدَّ الإنفاق على البحث والتطوير، في عام 2006، نسبة 0.7 في المئة و0.5 في المئة، على التوالي، نسبة إلى المجموع الوطني، في حين استقطبت بيجين 16 في المئة[11].

ما يهمنا أيضًا في هذه الإطلالة على منظومة البحث العلمي في الصين هو في الأساس الجانب الهيكلي؛ إذ تغير وجه نظام البحث العلمي كثيرًا بين عامي 1991 و 2005، حين كانت البحوث الصينية تقع، بنسبة كبيرة، في القطاع العمومي، في بداية التسعينيات، ثم انتقلت بعد ذلك إلى القطاع الخاص على نحو متزايد. ومع ذلك، يبقى البحث الأساسي من اختصاص الجامعات وأكاديمية العلوم (China Academy of Sciences)، في حين يبقى النشاط البحثي مؤطر في المؤسسات الحكومية التي تسهر على توظيف البحث العلمي لمصلحة التنمية الاقتصادية والاجتماعية وإعادة توجيه الصناعة الصينية.

ثالثًا: أهمية ارتباط البيئة البحثية بالبيئة التعليمية

تُظهر التجارب الدولية الرائدة في مجال البحث العلمي الارتباط المتين بين البيئة البحثية والبيئة التعليمية، حيث يوفر التعليم الجيد الموارد البشرية الجديرة والمؤهلة لإنتاج العلم والمعرفة؛ كما ترتبط جودة التعليم بمدى قدرته على مواكبة المستجدات الحاصلة في العلوم والمعارف وإدماجِها في المنظومة

---

(11) «Science, technologie et industrie: Perspectives de l'OCDE,» Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE) (Paris) (2006), dans: http://bit.ly/1I5S2oh.

التعليمية. ففي الولايات المتحدة الأميركية، عُدت الجامعات المتخصصة بالبحث جوهر نظام العلم والتقانة منذ منتصف القرن الماضي. ولم يمضِ كثير من الأعوام، حتى انتشرت عشرات الجامعات المتخصصة في البحث في معظم الولايات، وحاز كثير منها صفة العالمية. ويُعد نظام الجامعة في الولايات المتحدة الأميركية اليوم، بحسب التصنيفات والمقاييس والشهادات المختلفة، الأفضل في العالم. ويمكن أن يستشف ذلك من خلال عدد من المؤشرات، كعدد جوائز نوبل التي مُنحت لأعضاء هيئة التدريس، وعدد شهادات الدكتوراه، وعدد البحوث المنشورة، وكذلك براءات الاختراع، فضلًا عن استقطابها عددًا مهمًا من الطلاب والباحثين والعلماء من أرجاء العالم المختلفة. ومن مظاهر نجاحها تمددها داخليًا وخارجيًا أيضًا، كتمدد جامعة جونز هوبكنز بعشرة فروع في الولايات المتحدة، وبمشروعات بحثية في 80 بلدًا، وكتمدد جامعة ميريلاند بكلية إدارة الأعمال في تسعة مواقع في أربع قارات، منها جامعات في بيجين وشنغهاي، شأنها في ذلك شأن كثير من الجامعات الأميركية الأخرى (كورنيل، وكارنيغي ميلون، وفرجينيا كومنولث، وجورج ميسون، وجورج تاون ...إلخ).

بسبب هذا النجاح، تحاول بلدان كثيرة استنساخَ تجربة نظام الجامعات الأميركية. ففي شرق آسيا، على سبيل المثال، عرفت الجامعات تحسنًا نوعيًا متصاعدًا، في البحث والتدريس، بفعل انتهاجها هذه الاستراتيجيا في تطورها، وأصبح هناك جامعات آسيوية كثيرة، ولا سيما في الصين، قادرة على منافسة الجامعات في الولايات المتحدة، وعلى استقطاب الطلاب الدوليين والكفاءات العالية من جميع أنحاء العالم[12]. وتجدر الإشارة في هذا الشأن إلى أن كثيرًا من الجامعات، في المناطق غير الناطقة باللغة الإنكليزية، أخذت تعتمد بسرعة الإنكليزية لغة للتدريس في الدراسات العليا، وعلى مستوى برامج من الدرجة الأولى، فضلًا عن المجلات المحكمة والنشر العلمي[13].

---

(12) John Aubrey Douglass & Richard Edelstein, «The Global Competition for Talent: The Rapidly Changing Market for International Students and the Need for a Strategic Approach in the US,» Center for Studies in Higher Education, University of California - Berkeley, Research & Occasional Paper Series: CSHE.8.09 (October 2009), at: http://bit.ly/1QS6yMY.

(13) Ibid.

حينما نقرأ استراتيجيات البحث والابتكار التي تقوم عليها الجامعات في أوروبا، نجد أن التعليم في الجامعات الأوروبية قائم على البحث العلمي، كما نجد تعزيزًا لأوجه التآزر بين العملية التعليمية والعملية البحثية فيها، وتعزيزًا لدور الجامعات في الانتقال الاقتصادي والاجتماعي الذي تعرفه الدول الأوروبية(14). ولا بد من الإشارة إلى أن هذه الاستراتيجيا الأوروبية الرامية إلى تعزيز الروابط بين التدريس والبحث، هي جزء لا يتجزأ من استراتيجيا أوسع ترمي إلى إقامة روابط أوثق بين مؤسسات التعليم العالي والمجتمع ككل، أي إلى نشر نتائج النشاط العلمي وتعزيزها لجمهور أوسع، في سبيل تلبية المتطلبات الاقتصادية والاجتماعية الوطنية، ومنها تلك المحددة على المستوى الجهوي والإقليمي. وتُقسم تدابير السياسة العامة في هذا الشأن شقين؛ فهي تسعى، من جهة أولى، إلى تبسيط الإطار التنظيمي الذي يحكم استغلال نتائج البحوث، وتقديم الدعم المالي للتعليم العالي لإنشاء صور مختلفة من الشراكة، وتسعى من جهة ثانية، إلى استقطاب الاستثمار الخاص ووصل الجهد الأكاديمي بالمنطق الربحي بشكل متسق(15).

في هذا الشأن، فإن التجربة الفنلندية جديرة بالتأمل والاعتبار. فالبلد في وضع «مُريح» نظرًا إلى أنه يستند إلى مستوى عالٍ من التعليم ومن المهارات والكفاءات. وعلى الرغم من ذلك، ما فتئت فنلندا تعيد ابتداع نفسها في مجال البحث العلمي، وذلك من أجل إيجاد حلول مستدامة للحياة الجيدة. ففي عام 2011، التزمت الحكومة الفنلندية إنفاق 4 في المئة من الناتج المحلي الإجمالي على البحث والتطوير والابتكار، وهي نسبة أعلى من متوسط دول منظمة التعاون الاقتصادي(16). ومن أهم خلاصات التقرير الذي أعدته أكاديمية فنلندا عن حالة البحث العلمي في فنلندا لعام 2012، نجد أن نظام التعليم العالي الفنلندي قائم

---

(14) *La Gouvernance de l'enseignement supérieur en Europe: Politiques, structures, financement et personnel académique* (Bruxelles: Unité Européenne/Eurydice, 2008), at: http://bit.ly/1TsaNNR.

(15) Ibid., p. 18.

(16) Leena Treuthardt & Anu Nuutinen (eds.), *The State of Scientific Research in Finland 2012* (Helsinki: The Academy of Finland, 2012), p. 24.

على أساس التفاعل الدينامِي بين البحث والتعليم، وأن من المهم تعزيز هذا الربط البياني، من أجل تحسين نوعية البحث العلمي وتعزيز تأثيره[17]. كما خلُص التقرير إلى أن التعليم القائم على البحث هو ضرورة مركزية لمواصلة تطوير البيئة البحثية وتوفير أدوات التمويل، وأن نوعية البحث العلمي وتأثيره يعتمدان في المقام الأول على جمهور الباحثين والأساتذة والطلاب[18]. وتكمن إحدى أهم خلاصات هذه الاستراتيجيا الفنلندية للبحث العلمي في تأكيد أن واجب الجامعات يتمثل بضرورة العمل الدؤوب على تفعيل برامج الدكتوراه بطريقة من شأنها تأهيل الدكاترة من خلال اكتساب المهارات والكفاءات الضرورية التي يحتاجون إليها، لا في حالات البحث العلمي والتعليم فحسب، بل في حالات أخرى، أيضًا، تستدعي الخبرة في المجتمع وقطاع الأعمال والصناعة[19]. كما توجهت الاستراتيجيا البحثية الفنلندية إلى تشجيع التمويل التنافسي الدولي الذي أصبح يكتسي أهمية متزايدة في تمويل الجامعات ومؤسسات البحث العلمي، في وقت زادت فيه التنافسية الداخلية[20].

أخذت حكومات أوروبية أخرى (إستونيا، فرنسا، إيطاليا، البرتغال، السويد) بالاستراتيجيا عينها، واتخذت تدابيرَ محددة لتعزيز التمويل المشترك وإنشاء شراكات متعددة الأطراف، أو توحيد مؤسسات التعليم العالي، ومعاهد البحوث، والسلطات الإقليمية و/ أو الخاصة[21]. إضافة إلى ذلك، وفي سياق الانتقال إلى اقتصادات قائمة على الابتكار والمعرفة، عمدت السلطات المركزية في هذه البلدان إلى توفير الحوافز المؤسساتية المختلفة، ومنها الحوافز المالية، من أجل تعزيز التعاون المحلي بين مؤسسات التعليم العالي والشركات والسلطات المحلية[22].

---

(17) Ibid., p. 88.

(18) Ibid., p. 89.

(19) Ibid., pp. 89-90.

(20) Ibid., p. 85.

(21) *La Gouvernance de l'enseignement*, p. 21.

(22) Ibid.

رابعًا: الإيمان بضرورة البحث العلمي وتوفير الدعم السياسي والمالي

يكمن خلف التجارب الرائدة في مجال البحث العلمي التي اطلعنا عليها إيمان قوي بأهمية البحث العلمي في إحداث التحولات الإيجابية في تنمية المجتمع وقدراته، حيث دشن التقرير الذي قدمه فانيفار بوش بعنوان «العلوم - حدود لانهائية» إلى الرئيس هاري ترومان في تموز/ يوليو 1945 تحولًا نوعيًا في الاهتمام بالجامعة والبحث العلمي، ووفر لهما شرعية سياسية ودعمًا ماليًا[23].

هنا أيضًا، من المهم النظر إلى تمويل البحث العلمي في الصين؛ إذ تعرف نسبة الإنفاق العام على العلم والتكنولوجيا زيادة مستمرة بنحو 20 في المئة سنويًا منذ عام 1995، في إطار أربعة برامج ذات أولوية تديرها وزارة العلوم والتكنولوجيا، تحظى بدعمٍ سياسي ومالي بالغ. وفي هذا الصدد، خصصت الخطة الخمسية الحادية عشرة (2006-2010) ميزانية 20 مليار يوان (3.1 مليارات دولار أميركي) لهذه المشروعات البحثية العملاقة الاثني عشر لتعزيز القدرة التنافسية للبلاد من خلال الابتكار؛ ومع 300 مليار يوان في عام 2006 (46 مليار دولار أميركي)، تضاعف مجموع ميزانية الصين في البحث والتطوير سبعة أضعاف في فترة عشر سنوات (236 مليارًا في عام 2005، و197 مليارًا في عام 2004، و154 مليارًا في عام 2003، و128 مليارًا في عام 2002، وأخيرًا 104 مليارات في عام 2001). وفي عام 2005، استثمرت الحكومة المركزية 80 مليار يوان (12.5 مليار دولار أميركي)، واستثمرت الحكومات المحلية في الوقت نفسه 52.7 مليار يوان. أما بالنسبة إلى توجهات هذا الجهد البحثي، فكان موجهًا في عام 2006 إلى حد كبير لتطوير التقانة (78 في المئة)، والبحوث التطبيقية (17 في المئة)، في حينِ خُصِّص 5 في المئة فقط من الإنفاق للبحوث الأساسية.

(23) Vannevar Bush, «Science: The Endless Frontier,» A Report to the President, Director of the Office of Scientific Research and Development, United States Government Printing Office (Washington) (1945), at: http://1.usa.gov/1p4sdA9.

خامسًا: وضع خطط استراتيجية للبحث العلمي وهيكلته

تعد الاستراتيجية الأوروبية رائدة وجديرة بالدرس والتحليل من جهة التخطيط لتطوير البحث العلمي وجعله أكثر اتساقًا مع متطلبات العصر، ولا سيما من جهة التحول الاقتصادي القائم على المعرفة ومن جهة الاستدامة، حيث حدد الاتحاد الأوروبي لنفسه هدف تحقيق «أوروبا المعرفة عام 2020»، وسارعت الدول إلى وضع خطط استراتيجية تمكنها من التميز، نذكر منها مثلًا، فنلندا؛ فكي تكون «دولة أبحاث علمية»، وضعت استراتيجيا واضحة المعالم وبرامج محددة، حيث بلغ عدد العاملين في مجالَي البحث والتطوير في عام 2010 نسبة 23 شخصًا من كل ألف شخص يعملون في فنلندا. ويمثل هذا العدد نسبة تفوق أي نسبة أخرى في بلدان دول منظمة التعاون الاقتصادي، فضلًا عن أنها تمثل ضعف النسبة المتوافرة في مجموع دول الاتحاد الأوروبي.

تعد التجربة الصينية في هذا الشأن ناجحة ومغرية باستلهام الدروس والعبر، حيث وضعت الصين برامج ذات أولوية منها:

- البرنامج القومي للبحوث الذي يسمى أيضًا «برنامج 973»، وهو حجر الزاوية لنظام البحوث الأساسية في الصين، حيث يدعم البحوث الاستراتيجية والتحليل في المجالات الآتية: التنمية المستدامة والزراعة والطاقة والمعلومات والموارد والنظام الاجتماعي والصحي وإعادة الهيكلة الصناعية للاقتصاد الوطني وتطوير الصناعات ذات التقانة العالية والتقدم الاقتصادي والاجتماعي من خلال الحوسبة والاستخبارات الإقليمية. فلا عجبَ إذًا أن يتلقى هذا البرنامج الممتد إلى عام 2050، من الحكومة الصينية، أكبر نسبة من التمويل، وصلت في عام 2006، إلى 1.35 مليار يوان، مع زيادة مطردة لهذه الميزانية بمقدار الثلث كل عام. وعلى مدى الأعوام الأربعة الماضية، نشر الـ 87 مشروعًا مشاركًا في هذا البرنامج 7300 مقالة في «فهرس الاقتباس العلمي»[24]، وسُجلت 485 براءة اختراع للابتكارات.

---

(24) يُعدّ «فهرس الاقتباس العلمي» (Science Citation Index, SCI) أشهر مؤشر اقتباس علمي والمعيار الأساسي لقياس المستوى على المستوى العالمي للنشر، حيث يغطّي في صيغته الموسعة أكثر =

- البرنامج الوطني للبحث والتطوير في التكنولوجيا العالية، المعروف بـ «برنامج 863»، الذي يرمي إلى تحقيق أهداف عدة، كمواجهة التحديات العالمية للثورة التكنولوجية الجديدة، وتحقيق اختراقات في المجالات التقانية الرئيسة، والوصول إلى ابتكارات رائدة، وتحسين القدرة التنافسية العالمية للصناعات الرئيسة من خلال ملكية حقوق الملكية الفكرية، واستحداث مصادر النمو، وتحسين البنية الصناعية للبلاد. ويستهدف في هذا الشأن القطاعات: تكنولوجيا المعلومات والتكنولوجيا الحيوية (الزراعية والأدوية) وتكنولوجيا النانو وحماية البيئة والطاقة.

- برنامج «الشعلة»، وهو برنامج دعم الابتكار لتطوير صناعة منتوجات التكنولوجيا الفائقة للتصدير. ويستند تنفيذ هذا البرنامج إلى مجموعة منوعة من الوسائل تراوح بين المجمعات التكنولوجية ودعم الشركات المبتكرة، مرورًا بـ «حاضنات الشركات».

بفضل تنفيذ هذه المشروعات، تأمل وزارة العلوم والتكنولوجيا اكتساب وضعيات استراتيجية في القرن الحادي والعشرين من تحقيق اختراقات تقانية كبيرة من خلال استراتيجية الموارد البشرية، واستراتيجية براءات الاختراع والمعايير الفنية، واستراتيجية الابتكار.

خلاصات

بالنظر إلى هذه التجارب الدولية الرائدة، نرى أن مناقشة الوضع الاعتباري للجامعات العربية وللبحث العلمي والبيئة البحثية والكفاءات العلمية والاستراتيجيا البحثية والتمويل والاستثمار في البحث العلمي وعلاقته بالتنمية، واهية ومتعثرة. ومن ثم، نبسط هنا بعض التصورات والأفكار والاقتراحات التي

= من 6500 من أبرز المجلات العلمية وأهمها، من خلال 150 تخصصًا، على مدى يبدأ من عام 1900 إلى الوقت الحاضر. ويجري عمومًا عد المجلات الواردة في هذا الفهرس بصفتها المجلات الرائدة في العالم في العلوم والتكنولوجيا.

من شأنها أن تسمح بالنهوض بالبحث العلمي في الجامعات العربية، مستحضرين هذه التجارب الدولية الرائدة، وتحديات الواقع العربي، في آنٍ.

أول ما نستنتجه من ذلك كله أنه لا يمكن تصور قيام بحث علمي نشيط وفاعل في بيئة لا تتوافر فيها شروط البحث الأساسية أو شروط وجوده أصلًا، يساهم في ذلك المجتمع السياسي والاقتصادي والاجتماعي، والجامعة الحاضنة له. ذلك أن الطبقة السياسية التي تملك اتخاذ القرار وتملك تنفيذه في البلدان العربية نجحت بنسب من التفوق متفاوتة في الإبقاء على «إصلاح جامعي» مفتوح يناقض بعضه بعضًا، ويدور في حلقة مُفرغة، لم ينهض به تعليم، ولم تُحقق به جودة، ولم تُدرَك به تنمية. بل أصبح بعض «مُمثلي الأمة» في البرلمانات العربية، يصفون الجامعة بأنها مصدر تخريج العاطلين وهدر المال العام. وترسخ عند القاعدة الواسعة من المجتمع تبخيس دور الجامعة ومكوناتها. أما القطاع الاقتصادي فلم يكد يلتفت إلى وجود مؤسسة اسمها الجامعة حتى ولّى عنها، تحت ذرائع عدة، منها أن التكوينات التي تمنحها الجامعة لا تتوافق مع سوق العمل ومتطلباته.

كي تصبح الجامعة متوافقة مع سوق العمل ومتطلباته، فإنها تُطالَب بتقديم تكوينات مهنية وتقانية متوسطة بحسب إملاءات القطاع الاقتصادي. وتتحول الجامعة بالتدريج إلى ورش عمل مهنية وتقانية، وتتراجع فيها التكوينات الممنوحة في العلوم الإنسانية والاجتماعية وغيرها بحكم أنها غير مُنتجة؛ إذ إن ما يسود التعليم الجامعي من ارتباك وتردد وانعدام وضوح الرؤية، لا يسمح بتخريج باحثين مؤهلين، أو بوجود بيئة بحثية ملائمة، أو بالحديث عن إنجازات بحثية ذات قيمة. لذلك، فإن النهوض بالبحث العلمي في الجامعات مرتبط بالنهوض بالتعليم الجامعي وبالبيئة التعليمية عمومًا. وليس ثمة دليل يمكن تقديمه، أو يُتوقع حصوله، عن بحث علمي متقدم في بيئة تعليمية متخلفة.

إن مستقبلنا في فضاء عربي ممتد من المحيط إلى الخليج، تقوده رؤية واضحة تستند إليها خطط استراتيجية أصيلة لا مستنسخة، تنطلق من واقع الأمة العربية وإمكاناتها وتطلعاتها. ثم إن وراء ذلك كله إيمان بأهمية البحث العلمي وضرورته لتحقيق التنمية، وليس لذلك الإيمان قيمة إن بقي شعارًا استهلاكيًا

في المناسبات، وإن لم يُترجم إلى إرادة سياسية تملك رؤية واضحة، توضع على أساسها الخطط الاستراتيجية، وتربط البحث العلمي بسيرورات الإنتاج والتنمية وفق خطط تنفيذية، وتوفر الدعم المالي الكافي، وتواكب ذلك كله بالتقويم والمتابعة والتجديد. ربما تُبنى المؤسسات، وتوضع الاستراتيجيات، وتُوفر الأموال (والإشارة هنا إلى الجهد المبذول في جامعة الدول العربية ومنظمة التعاون الإسلامي، ولا سيما استراتيجية تطوير البحث العلمي والابتكار، والبرامج والمشروعات)، ولا يستجد جديد في واقع الأمة التعليمي والعلمي وغيرهما، ما لم تُوجد «روح» تنفخ الحياة في ذلك كله، ولا تقل عن الروح التي يملكها صناع القرار في الولايات المتحدة وأوروبا والصين واليابان وكوريا... ولا يستطيع أحد إنكار وجود هذه الروح حين يلمس آثارها في واقع الجامعات العربية وواقع البحث العلمي.

خلاصة القول، إن زمن رفع الشعارات للاستهلاك الإعلامي ولّى، وما عاد وعي الشعوب العربية يتحمل التسويف والمماطلة في أمور تتعلق بجوهر وجوده ومكانته الحضارية وموقعه من هذا العالم. وآن أوان استنهاض الهمم وتضافر الرؤى والمشروعات والجهد، لرسم مسارات جديدة للبحث العلمي في الوطن العربي، في مواكبة متطلبات تخريج الكفاءات العالية، وبناء مجتمع المعرفة والمسؤولية المجتمعية والاستدامة.

المراجع

1 - العربية

باطويح، محمد عمر. «البحث العلمي الجامعي ودوره في تنمية الموارد الاقتصادية (دراسة نظرية تحليلية)». ورقة مقدمة إلى: المؤتمر العربي الثاني للبحوث الإدارية والنشر، التي أقامته المنظمة العربية للتنمية الإدارية، الشارقة (2-3 نيسان/ أبريل 2002)، في: http://bit.ly/1XGisZD.

بورنان، إبراهيم وعبد القادر شارف. «واقع أنشطة البحث العلمي والتطوير في الدول العربية 'حالة الجزائر'» جامعة الأغواط بالجزائر: 2008، في:
http://bit.ly/1Put1je.

دياني، مراد. «أي 'نظم وطنية للإبداع' فـي العالـم العربي فـي ظل تفاقم 'تأثير متى'؟: قراءة في عوائق البناء المعرفي في الوطن العربي». ورقة مُقَدَّمة في: المؤتمر السنوي الأول للعلوم الاجتماعية والإنسانية، الذي أقامه المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، الدوحة (قطر)، بين 24 و26 آذار/ مارس 2012.

2- الأجنبية

Academic Ranking of World Universities, at: http://bit.ly/NEPmNB.

Bush, Vannevar. «Science: The Endless Frontier.» A Report to the President, Director of the Office of Scientific Research and Development, United States Government Printing Office (Washington), 1945, at: http://1.usa.gov/1p4sdA9.

Cherchem, Mohamed. «L'Innovation dans les services et l'économie de la connaissance, facteur de développement et de croissance.» Communication au Colloque International, Cinquante ans d'expériences de développement Etat-Economie-Société, Alger (8-9 décembre 2012), dans: http://bit.ly/1O2RciL.

Douglass, John Aubrey & Richard Edelstein. «The Global Competition for Talent: The Rapidly Changing Market for International Students and the Need for a Strategic Approach in the US.» Center for Studies in Higher Education, University of California - Berkeley, Research & Occasional Paper Series: CSHE.8.09, October 2009, at: http://bit.ly/1QS6yMY.

Ezzarfi, Abdelouahad. «Indicators of Science and Technology of Morocco.» Ministry of Higher Education, Executive Training and Scientific Research/Morocco, Observatory Workshop on Indicators of Science and Cooperation, Beirut, (June 13 & 14, 2011), at: http://bit.ly/1XGiYGM.

La Gouvernance de l'enseignement supérieur en Europe: Politiques, structures, financement et personnel académique. Bruxelles: Unité européenne/Eurydice, 2008, at: http://bit.ly/1TsaNNR.

Guénec, Nadège. «La Stratégie chinoise de la recherche scientifique.» Communication au Symposium d'analyse et de réflexion sur les Modèles, Méthodes, Ingénierie de l'Intelligence Compétitive. Beaulieu sur Mer - Villa Kerylos (25-26 novembre 2009), at: http://bit.ly/1jy4jAd.

Kleiche Dray, Mina & Roland Waast. *Le Maroc scientifique*. Paris: Publisud, 2008.

OECD Science, Technology and Industry Outlook 2014. New York: OECD, 2014, at: http://bit.ly/1u9e4Wy.

«Science, technologie et industrie: Perspectives de l'OCDE.» Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE) (Paris): 2006, dans: http://bit.ly/115S2oh.

Treuthardt, Leena & Anu Nuutinen (eds.). *The State of Scientific Research in Finland 2012*. Helsinki: The Academy of Finland, 2012.

UNESCO Science Report 2010: The Current Status of Science around the World. Paris: UNESCO Publishing, 2010, at: http://bit.ly/2k9DAzg.

الفصل الثالث

واقع التعليم العالي والبحث العلمي وآفاقهما في الوطن العربي دراسة حالة جامعة محمد الخامس

سعيد يقطين

افتُتح الدخول المدرسي والجامعي المغربي (2014-2015) بمجموعة قرارات، دخل بعضها حيز التطبيق، وآخر في انتظار الموافقة عليه فحسب. ومن أهم هذه القرارات، إحداث بكالوريا «دولية» باللغات الفرنسية والإنكليزية والإسبانية، وإعداد مشروع قرار لتمديد سن التقاعد من 60 إلى 65 عامًا، ومذكرة وزارية في شأن إلزامية إتقان الإنكليزية بالنسبة إلى التخصصات العلمية، واعتماد مبدأ الوحدة/ المجزوءة، وتوصية بقبول 40 طالبًا في سلك الماجستير (عوضًا عن 25 طالبًا في ما سبق)، وتأسيس المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، ودمج جامعتَي محمد الخامس (في الرباط) والحسن الثاني (في الدار البيضاء) في جامعة واحدة، وافتتاح الجامعة الأوروبية/ المتوسطية في فاس.

حين تأتي هذه الحزمة من القرارات والمذكرات والتوصيات، دفعة واحدة، وهي امتداد لحزمات غيرها منذ بضعة أعوام، فهي تعني بكل تأكيد أننا أمام أزمة وتخبط حقيقيَين؛ وأن المسؤولين في وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي يبادرون بتقديم «سلسلة من الإصلاحات» لتحقيق الأهداف المرجوة منها، والمتمثلة بتدارك واقع الأزمة التي يتخبطون فيها، وتقديم البدائل التي تسمح بالارتقاء إلى

مصاف الجامعات الدولية، وتأهيل الجامعة لحل المعضلات التي تحول بينها وبين سوق الشغل. وما يمكن استنتاجه من «الإصلاحات» أن خطاب الأزمة بات يُقر به الجميع في الدولة أو المعارضة.

يسود في شأن واقع التعليم العالي المغربي وآفاقه خطابان: خطاب رسمي، يرى أن هناك تطورات نتيجة السياسة المنتهَجة، وإن كان يقر بالأزمة التي يتخبط فيها النظام التعليمي، ويبشر بالمستقبل الذي يجعل تعليمنا العالي في مستوى التحديات الوطنية والعالمية؛ وآخر شعبي، يشدد على واقع الأزمة، وعلى تخبط المسؤولين عن القطاع بسبب اتباع السياسة النخبوية، أو الإذعان لدوائر خارجية في رسم السياسة التعليمية، ويستغل الخطاب الشعبي التقارير التي تصدر بين الفينة والأخرى، في شأن ترتيب الجامعة المغربية في أدنى السلم، لتأكيد أطروحاته.

بين الخطابين هوة واسعة، تجعل كل واحد منهما بمنأى عن الآخر، وهو يفكر في تشخيص الأزمة، أو تقديم سبل الإصلاح. إن الخطابين معًا، وهما يتفقان على أن هناك أزمة، يختلفان في تجسيدها، وتقديم الحلول الملائمة لها. فالخطاب الرسمي يظل تقنيًا محضًا، لأن آفاق توقعاته لا تتعدى الحظوة التي يمكن أن يتلقاها خطابه في الدوائر العليا وطنيًا ودوليًا. أما الخطاب الشعبي، فيواصل القيام بدور «المعارض» الذي ينتقد السياسات المتبعة بلا برنامج أو تخطيط: إنه الخطاب التقني الآخر، النقيض.

كيف يمكننا تجاوز خطابَيِ الأزمة هذين؟ وبأي منظورٍ نحلل واقع البحث العلمي في الجامعة المغربية، من أجل فهمه وتفسيره تفسيرًا ملائمًا؟ وبأي استراتيجيا يمكننا فتح آفاق عملية للتفكير في المستقبل بهدف التطوير والتغيير؟ هذه هي الأسئلة الأساسية التي ستقودنا في عملية قراءة واقع البحث العلمي وآفاقه، انطلاقًا من منظور موضوعي ونقدي، نراهن فيه على محاولة الإمساك بالمقومات التي يرتهن إليها التعليم العالي في المغرب.

فرضيتنا البحثية هي أن أزمة التعليم العالي في المغرب أزمة بنيوية، فالجامعة لا تساهم في إنتاج المعرفة العلمية مغربيًا أو عربيًا أو إنسانيًا؛ إذ بقيت مسألة إصلاح التعليم مطروحة منذ الاستقلال، وصارت الآن تطرح بإلحاح أكبر، بيد أن الطرائق

التي يقدم بها الإصلاح ما فتئت هي نفسها. لذلك، لا يمكن تجاوز هذه الأزمة عن طريق تقديم مشروعات أو تصورات مأخوذة من جامعات متطورة، أو اعتماد حلول ترقيعية تمليها دوائر أجنبية مهما تكن قدرتها الإقناعية أو جاذبيتها العصرية، كما هو الواقع الآن، حيث يستعان بالخبرة الأجنبية لتقديم جرعات اختزالية لعلها تساهم في حل الأزمة.

لتجاوز هذا النمط من التفكير، لا بد من: الإحاطة بالمكونات والعناصر المتصلة بالأزمة المختلفة، وهي ذات أبعاد متعددة تتضافر مجتمعة لتشكيل تلك «البنية» التي تَسِم واقع التعليم العالي، وتلقي بكاهلها عليه؛ اعتماد الحلول الواقعية، أي إن الإصلاح الممكن، في تصورنا، هو الذي يمكنه أن ينطلق من تحليل ملائم للأزمة، ويقدم رؤية للممكن من أجل التحول الإيجابي. ونرى أن ذلك لا يمكن أن يتحقق من دون الانطلاق من تجاوز المقاربة السببية للأزمة، لأنها تتعامل معها «باعتبارها نتيجة أسباب محددة، ويكفي تحديدها لإعطاء دلالة لما يجري، ومن ثم اقتراح الحلول الملائمة»[1]، وسنتعامل مع التعليم العالي المغربي بوصفه نسقًا متكاملًا، يخضع لكل ما يمكن أن يخضع له أي نسق. ولا نريد من تركيزنا على تحليله، من منظور نسقي، التميز من التحليلات المختلفة فحسب، بل نريد من خلاله، أيضًا، الإلمام بمدى نسقيته بهدف الوقوف على المعوقات الجوهرية التي تحول دون تحققها. وبما أننا انطلقنا من فرضية أن أزمة التعليم العالي بنيوية، فمعنى ذلك أن هناك خللًا في البنيات وفي علاقة بعضها ببعض، أي في «العناصر» الأساسية التي يتشكل منها النسق. ولذلك أثره في كل ما يتصل بالمظهرين البنيوي والوظيفي، فنتج منه عدم الملاءمة مع الأهداف الخاصة بالنسق وتحوله الإيجابي، وقدرته على التغير نحو تحقيق الأهداف.

نبدأ عملية التحليل أولًا بوضع «الحد» بين نسق التعليم العالي وبيئته الخارجية والداخلية التي يتأطر في نطاقها؛ وسنعدها بمنزلة «السياق» الذي يتفاعل معه سلبًا أو إيجابًا، لأنه هو الذي سيحدد مساراته وآفاق انتظاره. وسيكون هذا مدار المبحث الأول بعنوان «السياق الأكاديمي العالمي والسياق الاجتماعي -

(1) David Campbell, Tim Coldicott & Keith Kinsella, *Systemic Work with Organizations: A New Model for Managers and Change Agents* (London: Karnac Book, 1994), p. 16.

السياسي الوطني»، والمبحث الثاني عن الجامعة والجامع والمجتمع، في حين يكون موضوع المبحث الثالث ما سميناه «البنيات»، وهي: «الجامعي والأكاديمي والعلمي». لن نكتفي بالوقوف على البنيات ووظائفها فحسب، لكننا سنعمل أيضًا على البحث في زمنيةِ نسقية التعليم العالي تعاقبيًا وتزامنيًا، من خلال الانطلاق، تراتبيًا، من العام (جامعة محمد الخامس) إلى الخاص (كلية الآداب)، فإلى الأخص (شعبة اللغة العربية وآدابها)، كي نتمكن من الإحاطة بالبنيات والعلاقات المختلفة، ومن الأعلى إلى الأسفل. وجعلنا ذلك مدار المبحث الرابع.

أولًا: السياق الأكاديمي العالمي والسياق الاجتماعي - السياسي الوطني

1 - السياق الأكاديمي: الجامعة في عالم متغير

على المستوى الدولي، عرفت الجامعة تحولات مهمة منذ ستينيات القرن العشرين. وتعمقت في أواخره. واتسع مداها، مع بداية الألفية الثالثة. وصار مطلب التغيير ملحًا على الجامعات الدولية من دون استثناء. نريد في هذا المبحث معالجة الجامعة في عالمٍ متغير، من خلال رصد أبرز التحولات التي عرفتها، واضعين إياها في سياق مقاربتنا للجامعة المغربية، قبل الانتقال إلى السياق الاجتماعي والسياسي الذي تتحرك فيه، منذ مرحلة ما قبل الاستقلال إلى يومنا هذا.

يتخذ الخطاب حيال التعليم العالي على المستوى الدولي، من خلال المراجع المختلفة التي عدنا إليها، نبرتين: خطاب الأزمة الذي يشدد على وجود أزمة مستفحلة، ويعبر عنها من خلال صيغ حادة مثل الكارثة[2] أو الإخفاق[3] أو الاضطراب[4] أو الانهيار أو الغرق[5]... إلخ؛ وخطاب التحول الذي يستعمل تعابير

(2) Georges Gusdorf, *L'Université en question* (Paris: Éditions Payot, 1964), p. 7.

(3) Edgar Morin, *La Voie: Pour l'avenir de l'humanité* (Paris: Fayard, 2011), p. 151.

(4) Trevor Hussey & Patrick Smith, *The Trouble with Higher Education: A Critical Examination of our Universities* (New York: Routledge, 2010), p. 6.

(5) Yves Gingras & Lyse Roy (dirs.), *Les Transformations des universités du XIIIe au XXIe siècle* (Québec: Presses de l'université du Québec, 2006), p. 8.

ملطفة في الوصف، من خلال صيغ مثل: إعادة تحديد الجامعة (Redefinition)[6]، أو إعادة تقويمها[7] (Revalorisation)، أو إعادة تكوينها[8] (Re-formation)، أو إعادة الحيوية إليها (Revitalization)، أو إعادة التفكير فيها[9] (Rethinking) ...إلخ.

بتأمل هذين الخطابين، نجد أن الأول ساد بصفة خاصة في الاستعمالات الأوروبية عمومًا، والفرنسية خصوصًا. أما الثاني فنجده في الكتابات الأنغلوسكسونية، خصوصًا في أميركا وكندا. إن مرد تفاوت آراء الدارسين في تقويم مقدار هذه التحولات، وآثارها في الجامعة والمجتمع، هو الإقدام على التفكير العملي في تحول الجامعة، أو التأخر في ذلك. ولئن كانت الجامعة الأميركية قد بادرت إلى ممارسة هذا التحول منذ السبعينيات[10]، تلكأت الجامعات الأوروبية في ذلك، ولم تباشِره إلا في أواخر التسعينيات (1999) مع اتفاق بولونيا الذي جرى بمقتضاه الانتقال إلى نظام «إمد» (إجازة، ماجستير، دكتوراه)، وحالت إكراهات كثيرة دون تحقيق التحول المنشود في الجامعات التي يردد فيها محللوها خطاب الأزمة، ولا سيما فرنسا.

يلتقي هذان الخطابان، على الرغم من الفرق البيّن بينهما، في تأكيد أننا أمام تحول عميق، جعل الأفكار القديمة عن الجامعة متجاوَزة. وتستدعي الضرورة الانتقال إلى الجامعة «الحديثة» التي تتلاءم مع العصر. ويجمع الباحثون جميعًا على أن هناك عاملين أساسيين ساهما في هذا التحول: العولمة من جهة أولى، والتقانة الجديدة للمعلومات والتواصل من جهة ثانية.

---

(6) Guy Rocher, «Redéfinition de l'université,» dans: Fernand Dumont & Yves Martin (dirs.), *L'éducation, 25 ans plus tard! et après?* (Québec: Institut québécois de recherche sur la culture, 1990), p. 181.

(7) Jean Hamelin, «La Revalorisation de l'enseignement universitaire,» dans: Dumont & Martin (dirs.), p. 353.

(8) Peter Scott (ed.), *Higher Education Re-formed* (London: Falmer Press, 2000).

(9) Adrianna J. Kezar, Rozana Carducci & Melissa Contreras-McGavin, *Rethinking the «L» Word in Higher Education: The Revolution of Research on Leadership* (Hoboken, NJ: Wiley Periodicals, Inc., 2006).

(10) Talcott Parsons & George M. Platt, *The American University* (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1973).

أ- العولمة

مع العولمة صارت الجامعة أكثر ارتباطًا بالسوق. ويرى جيل بريتون[11] أن العولمة ليست واقعًا خارجيًا عن مؤسسات التعليم العالي، بل ينبغي أن تكون من العوامل الأساسية فيها، وإلا فإن عدم الانخراط فيها سيؤدي إلى هجرة الأدمغة، وتعميق الهوة المعرفية، مؤكدًا أن الجامعات الأنغلوسكسونية رائدة في هذا المجال. وبعد تقسيمه العولمة عولمات، يستنتج أن هناك أربع ديناميات لعولمة التعليم العالي، تتمثل **الأولى** بـ «التسويق»، والمراد به تصدير المنتوجات التربوية وبيعها، وضمان التسجيل وجاذبية استقطاب الطلاب عالميًا. أما الدينامية **الثانية** فتبرز في «المشاركة التنافسية» التي تضمن وجود كبريات مجموعات البحث الدولية (الشبكات). و**الثالثة** إعطاء «بعد دولي للشهادات» بين عدد من الجامعات تؤشر إلى الجودة والامتياز والإشعاع. و**أخيرًا** دينامية «الالتزام الدولي» التي تغطي فاعليات المؤسسات على المستوى الدولي، وتطوير الكفاءات المؤسسية لجامعات الدول التي هي في طريق النمو.

ترمي هذه الديناميات الأربع، بوصفها «أهدافًا» أنموذجية لعولمة نسق التعليم العالي، إلى الانتقال من الجامعة التقليدية إلى الجامعة العصرية القادرة على الانخراط في السوق بدينامية منفتحة وتنافسية تشاركية وعولمة الأنموذج عالميًا.

ب- التقانة الجديدة للمعلومات والتواصل

مثلما برز التحول الأول في ضوء العولمة، جاء التحول الثاني تقريبًا متزامنًا معها من خلال الفضاء الشبكي والانتقال إلى العصر الرقمي الذي يُعد إبدالًا معرفيًا ووسائطيًا جديدًا؛ الأمر الذي أدى إلى بداية تبلور رؤية جديدة للجامعة، تجلت أهم ملامحها من خلال ظهور مفاهيم جديدة مثل الجامعة الرقمية، أو التعليم الافتراضي. وهناك أطروحات عدة بدأت تتوقع ما يمكن أن تكون عليه جامعة

(11) Gilles Breton, «Mondialisation de l'enseignement supérieur et stratégies internationales,» *Repères*, no. 6 (Juin 2011), at: http://bit.ly/1Ic0PUW.

المستقبل التي تختلف اختلافًا جذريًا عن الجامعة التقليدية، سواء على مستوى معمارها، أو قاعاتها، أو مكوناتها المختلفة، بل إن هناك من يذهب إلى القول بنهاية الجامعة الحالية[12]. وبدأ استثمار هذه التقانة مبكرًا في بعض الجامعات البريطانية التي اعتمدت مشروع «برنامج تقانة التعليم والتدريس» (TLTP) منذ عام 1993، وأظهر فاعليته من خلال تعميمه على البحث الجامعي[13]. ومن أهم ما يمكن استنتاجه في ما يتعلق بالتقانة الجديدة هو تحويل العمل الجامعي من تقديم المعلومات ونقلها إلى «إنتاج المعرفة»، ومن ثم بروز «اقتصاد المعرفة» الذي يتساوى مع العولمة ويرتبط بها، حيث أصبح الأكاديمي يضطلع بدور «العامل المعرفي»[14].

ج- مفارقات وتقاطعات

بين خطاب الأزمة (الأوروبي) وخطاب التحول (الأنغلوسكسوني)، نجد أنفسنا أمام تمثلين مختلفين لتحولات الجامعة في العصر الحالي ووظيفتها. ويتضح لنا ذلك من خلال الموقف من القضايا الآتية:

- **الحرية والالتزام**: إذا كانت الحرية تعني استقلالية الجامعة عن القرار السياسي، وعن اقتصاد السوق، فإن الالتزام في المنظور الأنغلوسكسوني، يعني الانضباط لمتطلبات العصر وإكراهاته.

- **وظيفة الجامعة**: إن الاختلاف في تحديد فكرة الجامعة سيتجلى على مستوى وظيفتها؛ ففي الوقت الذي يشدد فيه أنصار التصور الأول على البعد

---

(12) Michael Noll, «Technology and the Future of the University: A Sober View,» in: William Dutton & Brian Loader, *Digital Academe: New Media and Institutions of Higher Education and Learning* (London & New York: Routledge, 2002), p. 35.

(13) Jacqueline A. Dempster & Paul Blackmore, «Developing Research Based Learning Using ICT in Higher Education Curricula: The Role of Research and Evaluation,» in: Ranald Macdonald & James Wisdom, *Academic and Educational Development: Research, Evaluation and Changing Practice in Higher Education* (London: Kogan Page, 2002), p. 129.

(14) Rosemary Deem, Sam Hillyard & Michael Reed, *Knowledge, Higher Education, and the New Managerialism: The Changing Management of UK Universities* (New York: Oxford University Press, 2007), p. 67.

النقدي والأخلاقي وتجسيد المُثل العليا للحضارة، يشدد أصحاب التصور الثاني على الوظيفة الاجتماعية - الاقتصادية.

- **التخصص والموسوعية:** من بين القضايا التي يمكن استخلاصها أيضًا مسألة التخصص والموسوعية؛ ففي الوقت الذي يشدد فيه أنصار التصور الثاني على التخصص الذي يساهم في تطوير المعرفة وإنتاجيتها، نجد الآخرين يلحون على التكوين الموسوعي الذي يسمح للطالب بأن يكون «المواطن» القادر على حل المشكلات، والمنخرط في الحياة[15].

- **التعليم الخاص والعمومي:** إلى جانب الاختلاف في الفكرة والوظيفة، نجد أنصار تصور الالتزام يركزون على دور المؤسسات المالية، وعلى أن تكون للجامعة موارد مالية خاصة عن طريق الاستثمار في مجال العقار[16]. أما أنصار «الحرية» فيتمسكون بضرورة اضطلاع الجامعة العمومية بدورها ووظيفتها كما كانت في الماضي، دفاعًا عن استقلاليتها، وانخراطها في المجال الثقافي والحضاري العام.

لا نتوقف عند هذا السياق بهدف التعرف إلى قضايا التعليم العالي الدولي، بل لأنه جزء من النسق التعليمي المغربي، وإن عددْناه في المخطط النسقي حدًّا، فللحد هنا تأثير في الواقع والمتخيل معًا، لسبب بسيط، هو أن الجامعة المغربية ليست معزولة عن العالم الخارجي[17].

يتبدى لنا الاشتراك في الهموم والهواجس في شأن تحولات الجامعة على المستوى الدولي أيضًا، في كون النسق الجامعي المغربي ارتبط منذ بداية تشكله بالنسق الفرنسي، عن طريق التبعية؛ وبذلك كانت للسياق - الحد تأثيرات عميقة في النسق المغربي. إن النسق الفرنسي بقي يمثل «المتخيل الجامعي» المغربي، كما أن النسق الأميركي أصبح يمثل، منذ أواخر التسعينيات، «الأنموذج» الذي يسعى المغرب إلى تحقيقه (جامعة الأخوين مثالًا).

(15) Morin, p. 151.

(16) Ronald G. Ehrenberg (ed.), *What's Happening to Public Higher Education?* (Westport, CT: Praeger Publishers, 2006), p. 329.

(17) الطيب بن الغازي (منسق)، فكرة الجامعة (الرباط: منشورات كلية الآداب، 1997).

2- السياق الاجتماعي - السياسي الوطني

إذا قلنا إن التحولات الكبرى، على المستوى الدولي، فرضت تحول فكرة الجامعة عالميًا، هي من بين الأهداف التي يرمي التعليم العالي المغربي إلى الانخراط فيها والعمل على تحقيقها، فإن آفاق الانتظار الوطنية، سياسيًا واجتماعيًا، ستشكل الأهداف التي على النسق الجامعي أن يخضع لها، فارضة بدورها إكراهات وقضايا مستعجلة.

أ- السياق الاجتماعي

مع حصول المغرب على استقلاله، كانت البادية تستوعب نسبة كبيرة من الساكنة. ولا يمكن أن يمر «تحديث» المجتمع إلا من خلال المدرسة التي ستضطلع بدور كبير في إحداث النقلة الاجتماعية. وبتعميم المدرسة، ودخول فئات عريضة من أبناء الطبقات الشعبية إلى المدرسة، وارتقاء بعضهم إلى مستويات عليا، كان المتخيل الشعبي المغربي، يقرن المدرسة بالشغل. وكلما ارتقى المتمدرس في مستويات التعليم، توافَر له المزيد من الفرص للحصول على العمل. ولما كان التعليم العمومي مجانيًا، والتوظيف من خلاله مضمونًا، تولدت في المتخيل المغربي، فكرة أن «الوظيفة العمومية» أرقى من العمل في الشركات والقطاع الخاص وأكثر ضمانًا.

اضطلعت الجامعة المغربية منذ تأسيسها، حتى أواسط الثمانينيات، بهذه الوظيفة: تكوين الأطر. لكن اكتفاء سوق الشغل بالأطر المغربية، عرض الجامعة إلى مشكلة التشغيل، بعد أن صارت أعداد غفيرة من حملة الشهادات العليا تنتهي إلى البطالة، سنويًا. فبدأت تطرح على الجامعة مسألة التفكير في ارتباط الجامعة بالتشغيل، وصارت الإصلاحات كلها تصب في هذا المسار. فكان التحول الكبير الذي بدأ يطرأ منذ ذلك التاريخ، وهو مستمر إلى اليوم.

نتيجة هذه المشكلة، بدأت الدولة تقلص اعتماداتها للجامعة العمومية، مراهنة على التعليم العالي الخاص الذي يكلف العائلات ثمنًا باهظًا. كما أن التلويح بالجودة التي ما عاد التعليم العمومي يضمنها، نتيجة الاكتظاظ، أعطى الفرصة للتعليم الخاص للانخراط في النسق التعليمي، ما جعل الدولة تتنازل

بالتدريج عن التعليم العمومي. لكن السياق الاجتماعي بقي يحمل المتخيل نفسه، ويرى أن على الدولة القيام بواجباتها حيال مشكلة الشغل.

ب- السياق السياسي

ورث المغرب عن فترة الحماية حركة وطنية قوية ومنظمة، ومقاومة مسلحة تأبى ترك السلاح إلا بعد تحرير المغرب كله من شماله إلى موريتانيا. وظهرت أحزاب وطنية من صلب الحركة الوطنية، واشتد عود النقابات التي كانت يسارية في فترة الاستعمار. وتولد عن ذلك كله حركة سياسية قوية وجذرية بقيت أبدًا في موقع المعارضة. وكان القطاع الطالبي جزءًا من هذه المعارضة، بل كان أكثر تجذرًا في مناهضة السياسات التعليمية، منذ تأسيس جامعة محمد الخامس في عام 1957 إلى يومنا هذا.

كانت مطالب القطاع الطالبي سياسية أكثر منها مقتصرة على التعليم العالي. وكانت مركزية الجامعة في كل من الرباط وفاس، تجعل جميع الوافدين من مناطق المغرب المختلفة، ينخرطون في المعارضة، ما جعل الدولة تفكر في بناء جامعات متعددة لكسر شوكة القطاع الطالبي، فأصبح عدد الجامعات ثماني عشرة جامعة في الوقت الحالي.

إن المطلب الاجتماعي في الشغل ونضالية الحركة الطالبية والأحزاب السياسية، ستجعل المقاربة الأمنية وراء الكثير من «الإصلاحات» التي كانت تُجرى على عجل، وذلك بحسب المقاربة السببية التي أشرنا إليها في مستهل هذه الدراسة. يكفي للتدليل على ذلك، تقليص مادة الفلسفة في الثانوي والعالي في الثمانينيات، وتعويضها بالفكر الإسلامي، وإحداث شعبة الدراسات الإسلامية في كلية الآداب، على أساس أن «الفلسفة» وراء تزايد المد اليساري، في القطاع الطالبي. ولما اشتد عود الإسلاميين، وصار لهم وجود مؤثر في هذ القطاع، جرَت استعادة الفلسفة بزيادة ساعات تدريسها في الثانوي، مع تقليص مقدار مادة الفكر الإسلامي، واستحداث شعبتَي علم الاجتماع وعلم النفس إضافة إلى الفلسفة.

من خلال السياقين (البيئتين) الدولي والوطني، يمكن أن نستنتج أن نسق

التعليم العالي أمام «أهداف» ورهانات كبرى تفرض نفسها عليه بقوة وإلحاح؛ فالسياق الأول يفرض عليه التنافسية والجودة، وإنتاج المعرفة، وتحويل فكرة الجامعة ووظيفتها لتتلاءم مع العصر الحديث؛ والثاني يفرض عليه تأمين الشغل، والحفاظ على الأمن استجابة لمطالب المجتمع. إن السياقين أو البيئتين ليستا منفصلتين، لكنهما مترابطتان، سلبًا وإيجابًا. وعلاقة النسق بالبيئة هي التي تحدد «مخرجات» التعليم العالي المغربي و«مدخلاته»، وفقًا لدوائر الارتداد الإيجابية أو السلبية، لتكون له «نسقيته» الخاصة، إما على نحو متحول، وإما على نحو ثابت. وهو بذلك يكون إما مستجيبًا، وإما لا يستجيب لمتطلبات العصر من جهة أولى، ولإكراهات المجتمع من جهة ثانية.

ثانيًا: الجامع والجامعة والمجتمع

يستدعي الحديث عن المدرسة أيًا يكن نوعها، وفي أي مستوى، أربعة عناصر متضافرة يؤدي إهمال أي منها إلى إلغاء حضورها، وتقليص دورها في المجتمع. فهناك من جهة أولى «المعارف» التي «تنقل» إلى التلاميذ أو الطلاب من جهة ثانية، ويتكلف بذلك «متخصصون» من جهة ثالثة، ومن جهة رابعة يجري ذلك في «مؤسسة» معترف بها[18]. يمكننا اختزال هذه العناصر إلى عنصرين مترابطين: المعارف ونقلها، والمؤسسة المتخصصة. ولتحليل دور المؤسسة ومدى نسقيتها يجب التساؤل عن نوع المعرفة المنقولة، من جهة أولى، ومدى اضطلاع المتخصصين بدورهم بتطوير تلك المعارف، وقدرة المؤسسة على تجديد نفسها لتتلاءم مع متطلبات المجتمع والعصر، من جهة ثانية.

في محاولتنا الإلمام برؤية شمولية عن نسق التعليم العالي المغربي، وللجواب عن الأسئلة المطروحة، لا بد لنا من الرجوع إلى الجذور، لا اهتمامًا بالتاريخ، وإنما لأن للماضي تأثيرًا في الحاضر والمستقبل، لا بل لأن التاريخ لا يزال ممتدًا في الحاضر. ويبدو لنا ذلك بجلاء في حضور «الجامع» في نسق التعليم المغربي والثقافة الوطنية، إلى يومنا هذا.

(18) Jean-Claude Milner, *De l'école* (Paris: Editions du Seuil, 1984), p. 9.

1 – الجامع المدرسة الحرة: النسق التقليدي

يدفعنا استحضار «الجامع» في مقاربتنا النسقية إلى النظر في التعليم العالي المغربي بوصفه ينهض على دعامتين: تقليدية وحداثية؛ إذ ارتبطت التقليدية بالتاريخ المستمر، في حين تزامنت الحداثية مع الاستقلال، إلى يومنا هذا. وهذا أول مظهر يتميز به النسق التعليمي المغربي في كليته التي لا يلتفت إليها الذين يتعاملون مع الجامعة المغربية في العصر الحديث، مكتفين بالتنبيه إلى قدم جامعة القرويين من باب الاعتزاز. لذلك نرى لزامًا التمييز بين النسقين للوقوف على كيفية تعايشهما، وأثر ذلك في المعارف المنقولة، وفي طبيعة المؤسسة الجامعية وتخصصاتها ووظيفتها في المجتمع.

أُسست جامعة القرويين في فاس في عام 859م لتكون مؤسسة علمية وثقافية تنقل المعارف الدينية والدنيوية في ترابطهما، بحسب التقليد الإسلامي؛ وفي الوقت نفسه يُحافَظ عليها بوصفها تمثل هوية المجتمع المغربي. وتوزعت المعارف الدينية على علوم القرآن الكريم والحديث النبوي وكل ما يتصل بالشريعة الإسلامية. كما أن المعارف «الدنيوية» في اتصالها بالدين بقيت جزءًا أساسيًا من تلك المعارف: اللغة والأدب والمنطق والفلسفة والرياضيات والفلك والطب ...إلخ، وكان يضطلع بمهمات نقل تلك المعارف شيوخ وفقهاء وحفَظَة متخصصون في فروعها المختلفة.

كان «الطالب»، كما يسمى إلى اليوم في المغرب، الذي يحق له الالتحاق بهذه المؤسسة، يتمتع بمكتسبات تؤهله للانخراط فيها، ومن بينها حفظ القرآن الكريم، والمتون الأساسية في الشريعة، وعلوم الآلة. وكانت لهذه المؤسسة تقاليد وأعراف مرعية، نبه إليها ابن خلدون في مقدمته، وهو يقارن بين نسق «تعليم الولدان» في المغرب والأندلس[19].

اضطلعت جامعة القرويين بثلاث وظائف أساسية: نقل المعارف التي

---

(19) أبو زيد عبد الرحمن بن محمد بن خلدون، مقدمة ابن خلدون، ط 3 (بيروت: دار الكتاب اللبناني، 1967)، ج 1، ص 1038.

كانت سائدة في المشرق والأندلس، مع العمل على تطويرها عن طريق الشرح والتعليق والحوار ووضع الحواشي؛ وتكوين الفقهاء والشيوخ في التخصصات المعرفية المختلفة للقيام بوظائف اجتماعية عدة (الفقهاء والقضاة والكتاب والموقتون ...إلخ)؛ والحفاظ على الهوية العربية - الإسلامية في وجه الأيبيريين المسيحيين. كما كان لعلمائها دور في الإشعاع الديني في أفريقيا الإسلامية.

ما كان لجامع القرويين أن يقوم بهذه الوظائف لولا اتباع نسق تربوي يقوم على الانفتاح على التخصصات المختلفة؛ إذ كان نظام الحلقات العلمية مفتوحًا لجميع الطلاب الذين كانوا يتابعون الحلقات، على الرغم من ميول أحدهم إلى تخصصات معينة. كما كان يقوم على الانفتاح على المنجزات المعرفية في المشرق والأندلس عن طريق المواكبة، أو استقدام العلماء إلى فاس، أو تسهيل عملية الهجرة في طلب العلم إلى قرطبة أو بغداد. ومن ركائزه أيضًا ضمان شروط ملائمة لحياة الطلاب «الآفاقيين» الذين كانوا يأتون من مناطق المغرب المختلفة، عن طريق تأمين السكن والمنحة، وفي الوقت نفسه تشجيع الأساتذة على القيام بواجباتهم بضمان شروط جيدة. وأخيرًا، لم يكن اعتماد الجامع على دعم الدولة وتشجيعها، أو على الهبات الخاصة فحسب، بل كان يعتمد أيضًا على موارد ثابتة، من خلال نظام «الأوقاف» الذي كان تابعًا للجامع.

هذه الأسباب كلها جعلت لجامع القرويين حضورًا قويًا (مادي ورمزي) في المجتمع المغربي؛ إذ تحول إلى سلطة دينية ومدنية في آنٍ. ومكنه ذلك من تحويل مدينة فاس إلى «عاصمة علمية» للمغرب القديم، ولا تزال هذه الصفة لصيقة بالمدينة حتى اليوم. وبما أن الدول المتعاقبة في المغرب كانت تتشكل كلها من الجنوب، عن طريق الاستيلاء على مراكش (المدينة التجارية)، فإن شرعية الدولة كانت لا تتحقق إلا بموافقة فاس، بوصفها «المدينة العلمية».

ظل جامع القرويين حاضرة علمية طوال ثمانية قرون، يقصدها طلاب المعرفة لا من المغرب فحسب، لكن من أفريقيا أيضًا، وجنوب الصحراء وتونس والجزائر، قبل أن تعرف الانحسار، بسبب خروج العرب من الأندلس، ومحاصرة الأيبيريين السواحل المغربية، وقطع الطرق عليها مع أفريقيا. فكانت العزلة،

وحدث التراجع. لكن، بقي الحضور مستمرًا حتى احتلال المغرب، حيث قام الجامع بدور كبير في مقاومة الاستعمار، وفيه تكونت الحركة الوطنية التي كان يشكلها علماء الجامع وطلابه.

سيعرف النظام التعليمي المغربي تحولات كبرى منذ عقد الثمانينيات بالتحديد. بيد أن هذه التحولات لم تقضِ على جامعة القرويين، فهي لا تزال قائمة، وإن تغيرت ملامحها، وصارت لها كليات تابعة لها: كلية اللغة العربية في مراكش، وكلية أصول الدين في تطوان.

2 - الجامعة المغربية: النسق الحديث

ظهرت جامعة محمد الخامس في عام 1957 لتضم كليات ومدارسَ عليا، استجابة للتحول الذي عرفته الدولة المغربية بعد الاستقلال، وتعبيرًا عن الحاجات التي يمكن أن تضطلع بها في بناء المجتمع الحديث، متخذة أنموذج الجامعة الفرنسية، أكان على مستوى التصور، أم على مستوى آليات العمل وتنظيمه وتدبيره. ولم تؤسس هذه الجامعة «الحديثة» بمقارنتها مع نظيراتها الغربية على خلفية فكرية أو فلسفية كما هو الشأن في تأسيس الجامعات الأوروبية، لكن حكمتها مبادئ عامة تبرز من خلال التقرير الذي قدمه المهدي بن بركة باسم لجنة التعليم في آب/ أغسطس 1957 والمنشور في مجلة *Confluent* في عدد آذار/ مارس 1958[20]. ويتمثل أبرز هذه التصورات أولًا بالمحافظة على التعليم العربي - الإسلامي في جامعة القرويين، ومثيلاتها في كل من مراكش وتطوان، مثلما حافظت مصر على الأزهر حيال جامعاتها الحديثة؛ ويتمثل ثانيًا في توجيه الجامعة في كلياتها، ولا سيما كلية الحقوق، نحو تأمين متطلبات الدولة من الإداريين والقانونيين، وسيسري مثل هذا التوجيه نحو ضمان الأطر في الكليات الأخرى مثل الآداب والعلوم، وفي الروح الوطنية والرهانات التي تطلع إليها المغرب لتوحيد التعليم، وتكوين علماء ذوي قيم حديثة، وباحثين حقيقيين؛

---

(20) نقلًا عن: أحمد بوحسن، «تساؤلات حول الجامعة المغربية: الجامعة والدولة»، في: بن الغازي، ص 16-17.

ويتمثل أخيرًا، في التعامل مع مشكلة اللغة في التعليم، وفي التعليم الجامعي، بنوع من الواقعية التي راعت الوضع اللغوي الموروث عن الحماية الفرنسية، ريثما يجري التقريب بين أنواع التعليم الموروثة عن الحماية، لإنشاء تعليم وطني، يقوم على المبادئ الأساسية المتمثلة بالتوحيد والتعميم والمغربة والتعريب.

يمكننا استجماع هذه المبادئ من خلال بُعدَيْن متضافرين: سياسي - أيديولوجي، واجتماعي - اقتصادي (الحرية/ الالتزام)؛ إذ يبدو **البعد الأول** في ربط الجامعة بالهوية العربية - الإسلامية من خلال الحفاظ على النسق التعليمي التقليدي، والمغربة والتعريب. أما **البعد الثاني**، فيتجلى في تكوين الأطر وتعميم التعليم، إلى جانب المغربة. أما **البعد الثقافي والعلمي**، فتُرِكَ في الخلفية من خلال الإشارة إلى قيم الحداثة وتكوين «علماء حقيقيين».

ستبقى رهانات التعليم العالي المغربي وأهدافه، كما تبدو من خلال هذه المبادئ، حاضرة في الأدبيات الرسمية التي توجه السياسات التعليمية المختلفة. فهل ستتحقق؟ وبأي صورة؟ للجواب عن هذين السؤالين يمكننا أن نتتبع سيرورة التعليم العالي منذ الاستقلال إلى يومنا هذا، حيث نجد أنفسنا أمام حقبات عدة في الكتابات المختلفة المتصلة بالجامعة. لكننا نفضل التمييز بين حقبتين كبريين، مراعين في ذلك التحولات الكبرى التي طبعت كل حقبة، على النحو الآتي: مرحلة التأسيس: تكوين الأطر (1957-1975)؛ مرحلة الإصلاح (1985 - إلى يومنا هذا).

بقي النسق الجامعي المغربي في المرحلة الإصلاحية الثانية يتجاذبه إكراهًا السياق الدولي والوطني؛ فعلى **المستوى الأول**، أُحدث نسق «إمد» (إجازة، ماجستير، دكتوراه) بديلًا من النسق القديم. وستبقى تتابعه الديناميات الأربع التي تؤطر من خلالها «الجامعة العصرية» ومتطلبات التقانة الجديدة. أما على المستوى الوطني، فإن تعريب المواد العلمية في الثانوي، والإبقاء على الفرنسية في الجامعة، أديا إلى التناقض بين بنيتَيْ الثانوي والعالي على المستوى اللغوي، ما نجم عنه إخفاق التعريب. كما أن تشجيع التعليم الخاص في الأسلاك كلها، وإن مس «المجانية»، فإنه أعطى المتمدرسين فيه حظوظًا للالتحاق بالمؤسسات ذات

الاستقطاب المحدود، أكثر من غيرهم في المؤسسة العمومية التي بقيت «صارمة» في منح النقط. وإحداث الجامعات، وإن مكن نسبيًا من «التعميم»، فإنه ضاعف إمكانات الحاصلين على الشهادات العليا، وكان طبيعيًا أن تتزايد مشكلة التوظيف.

في هذا السياق، مرت الجامعة (محمد الخامس) في علاقتها بالمجتمع بمرحلتين: **المرحلة الأولى** هي مرحلة تكوين الأطر، حيث كانت فيها الجامعة مفتوحة على سوق الشغل. أما **المرحلة الثانية**، فهي مرحلة الإصلاحات الكبرى التي جاءت في سياق وطني ودولي مختلف عما كانت عليه الأمور في أواسط القرن الماضي، حيث أضحت الجامعة أمام إكراهات جديدة، تولدت عن العولمة والعصر الرقمي، من جهة أولى، وإكراهات قديمة، تتصل بتحديث المغرب، واستجابته لمطالب المجتمع، من جهة ثانية. وللتدقيق في طبيعة هذين الإكراهين في السياقين معًا، سننتقل في تحليلنا النسق الجامعي المغربي، من المستوى الأفقي للجامعة، إلى المستوى العمودي، مراعين تراتبية النسق الكلي، ومدارجه من الأعلى إلى الأسفل، وأنساقه الفرعية، وما يتولد عنها من أنساق أخرى، بانتقالنا من تحليل نسق كلية الآداب والعلوم الإنسانية، إلى نسق شعبة اللغة العربية وآدابها، من خلال التركيز على العناصر الكبرى التالية: الجامعي والأكاديمي والعلمي.

ثالثًا: الجامعي والأكاديمي والعلمي

1 - مشكلات الإنسانيات والآداب واللغات

ظلت المناقشات المتعلقة بواقع الجامعة بهدف إصلاحها، بعامة، تُركز على المستوى الأفقي المتصل بالبنيات المختلفة الناجمة عن السيرورة التاريخية للعصر الحديث. لكن النقاشات الخاصة بالبعد التربوي والتعليمي لم تكن تثير، إلا في ما ندر، اهتمامات الباحثين. فربما يصل تشخيص الأزمة، على المستوى العام، إلى درجة عليا من الدقة، لكن عدم الخوض في الواقع الملموس الذي يمكن أن يمثل جزءًا أساسيًا من الأزمة لا يساعد في الوصول إلى النتائج المرجوة. فليست البنيات والاتفاقات والشراكات هي أساس الإصلاح من دون الانتباه إلى الأسفل، أي إلى المستوى العمودي: الممارسة العملية.

لذلك سنحاول اتخاذ كلية الآداب والعلوم الإنسانية أنموذجًا للنسق الفرعي، إيمانًا منا أن المقصود الأساسي من «الإصلاح» ليس الجامعة المغربية بجملتها؛ فالتفضيل والتمييز بين بنيات الجامعة ظل سائدًا منذ الاستقلال إلى يومنا هذا، ذلك أن «الخطاب» الإصلاحي متوجه، أولًا وأخيرًا، إلى الكليات ذات الاستقطاب المفتوح، لأنها مكلفة للدولة ماديًا، وتمثل بؤرة المعارضة سياسيًا. وحتى داخل كلية الآداب، تُستهدف شعبة اللغة العربية وآدابها التي يُنظر إليها على أنها غير مفتوحة على سوق الشغل، ولأن الدراسات الأدبية، لا يمكنها أن تجعل الجامعة المغربية مصنفة عالميًا. وهذان هما الرهانان اللذان يُبنى عليهما خطاب الإصلاح الرسمي. لكن وضع الإنسانيات والآداب ليس مغربيًا فحسب، بل عالمي.

في حديثنا عن «الجامعة في عالم متغير»، بيّنا أن خطاب الأزمة والتحول، شدد على ضرورة انخراط الجامعة الجديدة في العولمة والرقميات. لذلك لمسنا في كثير من الكتابات في شأن التعليم العالي العالمي، إشارات إلى «الإنسانيات والدراسات الأدبية»، وسوء التقدير وقلة الاهتمام اللذين تعانيهما من لدن الجامعة، من جهة أولى، ومن عدم إقبال الطلاب على التسجيل فيها[21]، من جهة ثانية. وهذا ما يُثبِت لنا أن التوجه العام في شأن التعليم العالي العالمي معولم وموحد. ولن يسعنا هنا تتبع الأدبيات والآراء في شأن الدعوات إلى تجديد الإنسانيات والدراسات الأدبية في الكتابات الأجنبية[22]، فهي من موضوعات الساعة، وسيُخرِجنا ذلك عن موضوعنا[23]. ونذكر في هذا السياق بالكتابات الفرنسية، خصوصًا، تلك التي تدافع عن الحرية والثقافة والقيم، وعن الدور الحضاري الذي يمكن أن يضطلع به الأدب في الحياة لتأكيد ذلك[24]. ويقول إدغار موران في هذا الصدد: «إن دراسة الأدب والتاريخ والرياضيات والعلوم تسهم في الإدماج في الحياة الاجتماعية...

---

(21) John Paul Russo, *The Future Without a Past: The Humanities in a Technological Society* (Columbia: University of Missouri Press, 2005).

(22) Jonathan Gottschall, *Literature, Science, and a New Humanities* (London: Palgrave Macmillan, 2008).

(23) راجع في ذلك: سعيد يقطين، الفكر الأدبي العربي: البنيات والأنساق (بيروت: دار ضفاف، 2014)، ص 21، الذي يخصص فصلًا من هذا الكتاب لمتابعة الآراء الأجنبية في شأن واقع الإنسانيات والدراسة الأدبية في الواقع الراهن.

(24) Tzvetan Todorov, *La Littérature en péril* (Paris: Flammarion, 2007).

وتهميش الفلسفة والأدب في التعليم العالي، لا يمكن إلا أن يقلص فرص احتمال مواجهة المشكلات الأساسية للفرد والمواطن، والكائن البشري»[25].

2- بنيات الكلية: الشعَب

في نطاق التميز بين الأنساق الكبرى والفرعية، نعدّ الجامعة نسقًا كليًا، بينما كل ما يتصل بالكلية، بوصفها مؤسسة، قابل لأن يتمفصل، بالنظر إليه على أنه نسق «كلي» من درجة ثانية، إلى أنساق صغرى، مراعين التراتبية في التمييز: الكلية والشعب والمسالك وفرق البحث والمختبرات والمراكز. وحين نتعامل مع هذه البنيات بوصفها أنساقًا، يهمنا وضعها في سياق تحولات الجامعة ورهاناتها العامة.

في ضوء التقسيم الذي أجريناه على الجامعة، يمكن الانطلاق منه لتحقيب مسار كلية الآداب والعلوم الإنسانية لأنها جزء من تلك السيرورة. وكما ميزنا بين العتيق والحديث على مستوى الجامعة، سنجد الثنائية نفسها على مستوى كلية الآداب والعلوم الإنسانية؛ إذ تتجلى الحديث والعصري في شعب العلوم الإنسانية، ولا سيما «الجغرافيا» التي تحظى بالاهتمام الأكبر. وتأتي اللغات الحية واللغات الشرقية في مرتبة ثانية. وهذه الشعب كلها ذات استقطاب محدود، وإن كانت الجامعة مفتوحة. أما التقليدي والقديم فنجده في التصور السائد في شأن شعبة اللغة العربية وآدابها قبل تشكيل شعبة الدراسات الإسلامية، لضرب «الفلسفة» كما أسلفنا، وهما معًا ذواتًا استقطاب مفتوح. وهكذا نتبين أن كلما كان الانتماء الطبقي للطالب مرتفعًا، ومستواه بحسب معدلاته يؤهله لولوج الشعب المحدودة، كان انتماؤه للكليات والشعب المحدودة. والعكس أيضًا، حيث يميل أبناء الطبقات الشعبية إلى الشُعب الأدبية والإسلامية التي تتسع لكل من أغلقت في وجهه الأبواب. غير أن ريادة كلية الآداب والعلوم الإنسانية وشعبة اللغة العربية وآدابها على مستوى التأسيس، جعلت شُعبة العربية تستقطب في بداية تكونها نخبة من المثقفين، وترسي أسسًا وتقاليدَ جعلت عطاءاتها متصلة اتصالًا وثيقًا بالإنجازات الثقافية التي يعرفها المغرب. وعلى الرغم من النظرة الدونية

---

(25) Morin, p. 152.

لشعبة اللغة العربية وآدابها، تبقى الشعبة الأولى على الصعيد الوطني، من حيث عدد طلابها، وتميز الأساتذة الباحثين فيها، وعدد الرسائل والأطروحات المناقشة فيها.

هذا التمايز بين شُعب كلية الآداب، جعل العلاقات بينها منفصلة، على الرغم من أن أساتذة الشعب كلها، يدرسون في الشعب المختلفة مواد إضافية. لذلك سنجد كل شعبة كأنها جزيرة مستقلة عما سواها. إلا أن لكل شعبة نسقها الخاص بها، وتاريخها الذي يميزها من الشعب الأخرى. وفي هذا تأكيد أن العلاقات بين البنيات منعدمة تمامًا. ويدفعنا هذا إلى تأكيد كون بنيات الجامعة والكلية تشتغل بالوتيرة نفسها، كأن لا علاقة بينها. ويمكننا تلمس ذلك بالنظر، في مستوى فرعي آخر، هو شعبة اللغة العربية وآدابها بوصفها نسقًا له خصوصيته، ضمن الأنساق الفرعية الأخرى المتمايزة والمتباعدة.

أ- شعبة اللغة العربية وآدابها

مثلما أن لكل نسقٍ بنياته، ومن ثم تحولاته التي تسمح بأن يكون لنسقيته تاريخ خاص، سنحاول تحقيب نسق هذه الشعبة، مراعين التحولات الكبرى كما عرفتها جامعة محمد الخامس خصوصًا، وكلية الآداب، ملاحظين أن الشعبة مرت بمرحلتين: مرحلة الشعبة ومرحلة المسلك.

(1) مرحلة الشعبة

توازت هذه المرحلة مع مرحلة تأسيس الجامعة. وتشكلت في ضوء نسقين: نسق فرنسي، في بناء الشعبة، ونظام الشواهد فيها، وهو النسق الذي يطبع الكلية والجامعة معًا؛ ونسق مصري، في تقسيم المواد وتوزيعها وطرائق تدريسها. وكانت الأطر التعليمية مشرقية بالدرجة الأولى، وقلة من الأساتذة المغاربة الذين درسوا في باريس أو القاهرة أو سورية. وقامت الشعبة في هذه المرحلة بدور كبير في تكوين أساتذة التعليم الإعدادي والثانوي، ثم بدأت في تكوين أساتذة الشعبة، عن طريق إدماجهم في التدريس بعد الحصول على شهادة استكمال الدروس، في انتظار حصولهم على دبلوم الدراسات العليا، أو دكتوراه الدولة.

كانت طريقة التدريس تعتمد المحاضرات، من خلال التركيز على أساس تاريخ الأدب والنقد الأدبي وتحقيق النصوص؛ وكان تقديم المعلومات النحوية واللغوية والأدبية هو الأساس. وحتى «التخصص» كان يجري على قاعدة المواد المدرسة (أدب قديم، نقد ...إلخ). وهذا الأنموذج، وإن عددناه شديد الصلة بالنسق المصري، فهو في الأصل أنموذج هجين، تبنته الجامعة المصرية منذ عشرينيات القرن العشرين، وهي تحاول التوفيق بين «الاتجاه التقليدي» الذي كان يمثله الأزهر، والاتجاه الذي تزعمه المستشرقون في دراسة تاريخ الأدب. وتلاءم هذا الأنموذج مع الرهان الذي كانت الجامعة تسير فيه، وهو تكوين أطر للتدريس في الإعدادي والثانوي والعالي. وكان بإمكان الحاصل على الإجازة مثلًا، أن يكون قادرًا على الاضطلاع بمهمته في تدريس مواد شعبة الآداب العصرية كلها (بلاغة، تحليل نصوص، تاريخ الأدب ...إلخ)؛ وكان الأدب القديم هو المهيمن. أما الحديث، من خلال أنواعه الجديدة (الرواية، والشعر المعاصر ...إلخ) فكان محتشمًا. وبدأ يتشكل وعي جديد عن طريق مطالبة الأساتذة الشبان الذين التحقوا بالجامعة، بضرورة تجاوز الأنموذج المشرقي، وتحديث الدرس الأدبي. وتزامن ذلك مع أواسط الثمانينيات، حيث بدأ خطاب الإصلاح يفرض نفسه بقوة داخل الجامعة والكلية والشعبة.

(2) من الشعبة إلى المسلك

منذ أواسط الثمانينيات بدأ يتشكل وعي جديد، هو نتاج التطور الذي عرفه المجتمع المغربي على جميع المستويات. وكان البحث عن بديل لتجاوز الأنموذج المشرقي في دراسة الأدب وتدريسه بهدف ربط الجامعة بالعصر، عن طريق استلهام الإنسانيات (خصوصًا علم الاجتماع) في دراسة الأدب، وتوظيف المناهج الحديثة التي تركز على المضامين الفكرية والسياسية للأدب الملتزم؛ وكانت البنيوية التكوينية بداية ذلك، ظهرت في رسائل فئة من الشباب الذين كانوا يعملون لنيل دبلوم الدراسات العليا في أواخر السبعينيات. وجاء هذا التجديد ليدافع عن الأدب الحديث، مقارنة بالقديم، ولتوظيف المناهج الحديثة بدلًا من الاكتفاء بتاريخ الأدب والنقد الأدبي اللغوي التقليدي.

أدى هذا التحول إلى حصول تمفصل جديد داخل شعبة اللغة العربية وآدابها، يوازي التمفصلات السائدة على مستوى الجامعة والكلية. فصرنا أمام ثنائية القديم المحافظ، والحديث العصري، على صعيد الدراسة الأدبية. وكان من أبرز نتائج ذلك العمل تجاوز الإنشاء الأدبي لمصلحة التحليل النصي. كما وقع التمفصل عينه، في تخصص الدراسات اللغوية في الشعبة، بين أنصار النحو والصرف، من جهة أولى، وأنصار اللسانيات، من جهة ثانية. وبقي هذا التمايز قائمًا، بعد هيمنة المناهج الجديدة، أكان في الدراسات الأدبية الجديدة، أم اللسانية. وكانت لذلك آثار ونتائج مهمة، حيث تألق الفكر الأدبي واللساني المغربي على المستوى الوطني، فصارت شعبة اللغة العربية متفوقة في ذلك حتى على شعبتَي الفرنسية والإنكليزية اللتين بقيتا محافظتين على النسق التعليمي التقليدي، وصار للفكر الأدبي المغربي حضور متميز على المستوى العربي.

أخيرًا، جاء النظام الإصلاحي الجديد («إمد»)، على الرغم من المعارضة التقليدية له، ليقلب الشعبة رأسًا على عقب، فظهر مفهوم «المسلك» ليحل محل الشعبة. لكن رفض الأساتذة في كليات الآداب موت الشعبة نهائيًا، لأنهم كانوا يعدونها مكسبًا تاريخيًا لهم، وعليهم ألا يفرطوا فيه لفائدة المسلك أو المسالك التي يمكن أن تحدث تصورات تختلف عما أَلِفوا الاشتغال في نطاقه، منذ أعوام أو عقود. وولد نظام «إمد» نسقًا جديدًا على مستوى النسق العام للجامعة المغربية، وعلى شعبة اللغة العربية وآدابها، من خلال استحداثه بِنْيات جديدة تتعدى تلك التي كانت سائدة. كما أنه، وهو يؤسس على قاعدة الفصول، بدلًا من السنوات، كان يستدعي تغييرًا على مستوى تدبير الشؤون التربوية والموارد البشرية والمراقبة المستمرة... لكن كثرة الطلاب، لم تتلاءم مع هذا النسق الجديد الذي طُبّق على عجل، للإكراهات العامة التي توقفنا عندها.

من بين البنيات التي استحدثها النسق الجديد، على مستوى الماجستير والدكتوراه: فرق البحث؛ المختبرات التي تتشكل من فرق البحث؛ ومراكز تتألف من المختبرات. كانت هذه البنيات الجديدة مهمة جدًا على مستوى إرساء قواعد جديدة تربويًا وبحثيًا. لكن الطريقة الاستعجالية التي مورست بها أفرغتها من

محتواها الحقيقي الذي كان يمكن، في حال تطبيقه على النحو الملائم أن يعطي جامعة عصرية، ومسالك متطورة.

إن العنصر البشري، وهو يتصل بالذهنيات، وتجديد التكوينات وتطويرها، مهم في أي إصلاح. لكن المعضلة الكبرى تكمن في ممارسة الإصلاح بذهنيات قديمة، وبتصورات عتيقة، وغير قادرة على التجدد، أو مواكبة المستجدات المعرفية، فتفرغ المحتويات القديمة في البنيات الجديدة، وتلك هي المشكلة الجوهرية للإصلاح. لذلك يمكن القول إن النسق الجديد، على الرغم من إيجابياته الكثيرة، لم يؤتِ أُكْله، ولن يؤتيه، لأن العناصر الأساسية التي يتكون منها بقيت غير متلائمة مع جوهره. إن نسق المسالك، يجاوز نقائص الشعبة المنغلقة، بإيجاده «جسورًا» (علاقات) بين المسالك المختلفة في الكلية، بل وفي الجامعة، على مستوى النظر. لكن الممارسة أدت إلى انعزال المسالك، فحال ذلك دون تحقق الترابط . يُضاف إلى ذلك عدمُ تأمين النسق الجديد المستلزمات الضرورية لإنجاح المشروع (القاعات بدلًا من المدرجات/ العدد المحدود للطلاب أمام الاكتظاظ... إضافة إلى أن الأساتذة لم يجددوا مقرراتهم القديمة، ولم يعملوا على تطوير إمكاناتهم لتدريس مواد جديدة)[26]. إن الإكراهات الاجتماعية الواقعية بقيت عقبة كأداء، ولذلك يمكن القول إن النسق الجديد يشتغل بذهنية تقليدية وعتيقة، تزخر بالثنائيات المتضادة كلها التي كان ينبغي العمل على إزالتها، التي لا تسمح بإقامة علاقات قوية بين البنيات المختلفة لضمان «نسقية» النسق وكليته وشموليته والعمل على تطويره.

3- الأدب والبحث العلمي

ميزنا أعلاه بين «الجامعي» المرتبط بالجامعة، بوصفه يتصل بمؤسسة لنقل المعارف المختلفة عما يُتلقى في مؤسسات أخرى، وأدرجناها في نطاق

(26) في البرنامج الاستعجالي، وكنتُ في اللجنة الوطنية، قدّمتُ مقترحًا لوحدة «الأدب والتكنولوجيا»، وضمنه مجزوءة «ترقيم التراث»، فألغتها بعض المسالك في بعض الكليات، بدعوى عدم وجود من يدرسها، وفي نظام الوحدة المجزوءة (ث. 1. 1) أزيلت نهائيًا.

«المدخلات» و«الأكاديمي»، بالعمق الذي تناوله بيار بورديو[27]، لأننا نراه يتصل بـ «فاعلية التحويلات» كونه يتعلق بطرائق نقل المعلومات والتقاليد الأكاديمية التي يتعلمها الطالب للانتقال إلى ممارسة البحث «العلمي»، بوصفه من «مخرجات» الجامعة التي تتحقق من خلال عملية التنظيم الذي يراعي الأخلاق والقيم العلمية، ويشكل أساس الارتداد الذي يعود إلى الجامعة قصد الحفاظ على توازنها، أو غيرها من الإمكانات التي يمكن أن تحصل بسبب المظاهر البنيوية والوظيفية المختلفة لاشتغال النسق.

عندما نوظف ذاك المخطط على شعبة اللغة العربية وآدابها، سنجد أنفسنا أمام مفهوم «الجامعي» المتصل بنوعٍ من التكوين العام لما بعد المرحلة الثانوية. ويقوم هذا التكوين على أساس تحصيل المعلومات والمعارف العامة، حيث لم تكن الغاية من ذلك إلا تكوين أطر يمكنها أن تضطلع بتدريس أي مقرر. كما أن «الأكاديمي» بقي مختزَلًا في تقاليد شكلية وبسيطة تتصل بكتابة الأطروحة: كيفية توظيف المراجع، والاطلاع على الدراسات السابقة... ويكفي أن نعاين «المحاضرات» التي تلقن، ونوع أسئلة الامتحان، وكيفية مناقشة الرسائل والأطروحات، وطريقة إعداد «الدراسات» التي تنشر في المجلات «المُحكمة»، ليظهر لنا بجلاء معنى «الأكاديمي» في التصور والممارسة. لذلك لم يكن «الأكاديمي» حاملًا مشروعًا للبحث يمكن أن يؤدي في النهاية إلى إنتاج المعرفة العلمية. ويتأكد لنا ذلك بجلاء، في كون «المناهج» والوعي بها وممارستها بصورة ملائمة هي أكبر العقبات التي تعترض البحث الجامعي والأكاديمي المغربي.

إن الغائب الأكبر في النسق الجامعي المغربي هو البحث العلمي داخل كليات الآداب بصفة عامة. فكيف يمكننا الحديث عن «الأستاذ الباحث» أو «عامل المعرفة» أو عن «التخصصات» العلمية في الدراسة الأدبية، في غياب الهم العلمي الذي بقي ضائعًا بين الثنائيات والبنيات المنعزلة بعضها عن بعض؟ لذلك يمكن الانتهاء إلى نتيجة مفادها أن كلية الآداب، وخصوصًا شعبة اللغة العربية وآدابها، تُنتج مثقفين يتعاملون مع الأدب، بوصفه «الأخذ من كل شيء بطرف» من الزاوية

(27) Pierre Bourdieu, *Homo Academicus* (Paris: Minuit, 1984).

الأيديولوجية أو الثقافية، وأنه يستدعي «المنهج التكاملي» على الرغم من كثرة الحديث عن «البحث العلمي»، حيث اضطلعت شعبة اللغة العربية وآدابها بدورها في المرحلة الأولى بامتياز، وهي إلى الآن تعيش على أمجاد تلك الحقبة. وعدم تحديث الشعبة/ المسلك عن طريق الأخذ بأسباب البحث العلمي في دراسة الأدب وتدريسه، لا يجعلها تواكب التطورات التي عملت على تجديد الأدب، مع العصر الرقمي، وأدى إلى تطوير المعرفة الأدبية، بارتباطها بالمعرفة العلمية في الدراسات الأجنبية المعاصرة[28].

رابعًا: الآفاق الممكنة والبعيدة

1 - البنيات

أزمة التعليم العالي المغربي بنيوية لأنها لها جذور واكبت النشأة، واستمرت مع محاولات الإصلاح المختلفة إلى يومنا هذا. وبما أنها بهذه الصورة، فإنها «معقدة» (Complex). ولا يمكن التوصل إلى حل المشكلات المعقدة من دون فكر نسقي في الرؤية ومقاربة نسقية في التحليل. ولا تستدعي هذه الأزمة الانطلاق من البنيات، بوصفها مكونات للنسق، لكن من النسق في كليته؛ إذ بقي التعامل تجزيئيًا واختزاليًا وسببيًا مع بنيات الأزمة التعليمية: فكانت محاولات الإصلاح من دون نتيجة، لأنها تقوم على:

- **المجاورة**: بين البنيات المتناقضة: العتيق/ العصري، والعربي/ الفرنسي، والعام/ الخاص، والعلمي/ الأدبي.

- **المفاضلة**: تدعيم بنيات وتهميش أخرى.

- **الاستحداث**: إضافة بنيات جديدة، لتكون بديلة من تلك التي صارت كأنها «قديمة».

إن التصور اللانسقي في التعامل مع البنيات، هو نفسه الذي يحكم العلاقات.

---

(28) Katherine Hayles, *Electronic Literature: New Horizons for the Literary* (Notre Dame, IN: University of Notre Dame Press, 2008).

2 - العلاقات

- **العزل**: يؤدي عزل البنيات الكبرى (الجامعات) بعضها عن بعض إلى تحول كل منها إلى نسقٍ فرعي لا علاقة له بغيره.

- **الفصل**: يُجرى الفصل داخل البنية الواحدة (الجامعة) فتصبح كل مكوناتها بنيات مستقلة بذاتها.

- **الوصل**: دمج جامعتين، بعد فصلهما، لا يمكن أن يحقق المراد، لأن نتائج مبررات الفصل لن تختلف عن الوصل.

إن البنيات حين لا تكون متسقة ومنسجمة ومترابطة، لا يمكن إلا أن تكون العلاقات بينها منقطعة، فيصعب حلها، لأن كلًا منها سيكون أمام المعوقات والإكراهات نفسها. ولعل صعوبة حل المشكلات هي التي تؤدي إلى استحداث بنيات بديلة، فتكون النتيجة نفسها: الارتداد السلبي.

إن الأزمة أزمة نسق، وليست أزمة بنيات؛ عندما كانت البنيات لا تشتغل في أفق نسقي، صارت البنيات عاجزة عن القيام بوظيفتها، لأنها، أيًا تكن نوعيتها، تشتغل بالطريقة عينها. وعندما يفكر في الأزمة رجال السياسة والنقابة والأعمال مع تهميش للأكاديميين المعنيين مباشرة، فهذا دليل على هيمنة المقاربات غير النسقية. ويُذكر أن كلية الآداب في الرباط نظمت ندوة لمناسبة مرور 50 عامًا على تأسيسها، وقدمت فيها دراسات تختلف عمقًا وإدراكًا، عن الكتابات الشعبية والرسمية، لكن لا يلتفت أحد إليها[29]. إن مستقبل التعليم العالي لا يمكن أن يفكر فيه التقني والسياسي والنقابي فحسب؛ إنه أيضًا من تخصصات الأكاديميين. ويمكن للتفكير أن يتخذ مسارين: قصير الأمد، وبعيد الأمد. أما الاقتصار على الأمد القصير الذي يؤدي إلى الاستعجال والتجريب، فلن يؤدي إلى أي نتيجة. وحين نربط التفكير في الإصلاح بالسياق الوطني والدولي، فلا بد من إعادة النظر في المبادئ التي بنيت على أساسها فكرة الجامعة.

---

(29) محمد بريان وآخرون، أي مستقبل لكليات الآداب والعلوم الإنسانية؟، سلسلة ندوات ومناظرات؛ 152 (الرباط: منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، 2008).

أ- تحديث الهوية

الهوية العربية - الإسلامية واللغة العربية: تتصلان بتاريخ المجتمع وثقافته ومستقبله. ولا يمكن التعامل معهما تعاملًا «مبدئيًا»، لكن بوصفهما «وجودًا». ولا يتطلب هذا عزلهما أو تهميشهما في العتيق والقديم، أكان في كلية تقليدية أم شعبة بائسة، فهما أولى بالتحديث والعصرنة على مستوى الرؤية والممارسة. والمقصود بالتحديث تمكينهما، جامعيًا وأكاديميًا وعلميًا، بالمستلزمات التي تطورهما في انفتاحهما على العالم، حتى تتغير الرؤية إلى الإسلام، وتصبح العربية لغة عالمية فعلًا. فالفقيه الذي لا يقرأ لغات أجنبية، لا يمكنه خدمة الإسلام. كما أن دارس الأدب الذي يكتفي بالعربية، لا يمكنه تقديم إنتاج أدبي عالمي، أو التواصل معه. إن «عولمة» الإسلام واللغة العربية انخراط في العصر الحديث. أما استحداث بكالوريا دولية، فليس من العولمة في شيء. وينطبق الأمر نفسه في شأن إنشاء جامعة فاس المتوسطية؛ فللوصول إلى «عولمة» الإسلام والعربية، لا بد من تضافر جهد جامعات الوطن العربي، بدلًا من تهافتها على عقد شراكات مع جامعات دولية تصدر الخبرة، وتسوق لاقتصاد «معرفتها». إن الانفتاح على الجامعات الأجنبية واجب بلا شرط أو خوف. لكن الأحرى أن يكون التفاعل بين الأكاديميين العرب من الأولويات للتغلب على الإكراهات المشتركة.

ب- تحديث البنيات وربط العلاقات

إن تحديث البنيات القائمة، والارتقاء بها إلى مستوى البنيات الأخرى هو الحل، لا إحداث بنيات جديدة تجاور القديمة. وسأعطي مثالًا من الدراسات الأدبية التي لا تزال تدرس ويُبحَث فيها بتصورات القرن التاسع عشر، في الوقت الذي نجد فيه علومًا أدبية ظهرت في العالم. ومع العصر الرقمي، صار المشتغلون بالأدب واللغة، من المهندسين والعلماء في تخصصات منوعة، وهم الذين يساهمون في إنتاج المعرفة واقتصادها، بتقديم «البرمجيات» التي يصنعونها لنا باللغة العربية. فما جدوى دراسة المعلومات بالإنكليزية أو الفرنسية، إذا لم يكن أفق المهندس المغربي أن ينتج «برمجيات» باللغة العربية؟ إن الطبيب الذي لا يتقن العربية لا يمكنه أن يتواصل مع مرضاه، ولا يمكن أن يؤلف لهم الكتب المساعدة.

في هذا السياق، لا بد لكليات الآداب والعلوم الإنسانية، مثلًا، بعد أن جرى تحديث برامجها ومناهجها وصارت تعتمد أُسس البحث العلمي لا تقديم المعلومات، من أن تقيم علاقات بحث وشراكات علمية مع كليات ومعاهد علمية في الوطن، لا أن تبقى الكليات والمسالك جزرًا معزولة. إننا ما لم نؤسس للمجتمعات العلمية الداخلية، والمتعددة الاختصاصات التي يشتغل من خلالها المهندس مع اللساني، والعالم في الدراسات الإسلامية مع الباحث في الإنسانيات، والإعلامي مع عالم الأدب... لا يمكننا عقد شراكات مع مؤسسات علمية دولية. ويمكن قول الأمر نفسه عن العلوم الإنسانية التي لا تزال عندنا مواد للتدريس، لا تخصصات علمية، يضطلع بها علماء لا حملة دكتوراه، تساهم في تطوير المجتمع عن طريق البحث الميداني والتجريبي.

ج- دور التعليم العالي الخاص

بات هذا التعليم جزءًا من نسق الجامعة المغربية، لا على هامشها، بل إن الدولة تراه «بديلًا». لكن هذا التعليم يعيش من الأطر التي تشتغل بالجامعة الحكومية أو هي من نتاجها، ولا يتحمل المسؤولية في توظيف أطر خاصة معترف بها، ولها تكوين تربوي حقيقي. إنه بذلك يمكن أن يساهم ولو جزئيًا في حل مسألة بطالة الخريجين. كما أن القطاعات الخاصة لا تساهم في تمويل مشروعات البحث العلمي، لكنها بدورها تستفيد من خدمات خريجي الجامعة المغربية العمومية.

د- وظيفة الجامعة

إننا لا نميز بين الحرية والالتزام؛ فالجامعة لا بد من أن تضطلع بدورها في التنمية والتقدم الاقتصادي، وفي الانخراط في العصر. لكن يجب ألا يكون ذلك على حساب البعد الإنساني في علاقته بالثقافة والقيم والمواطنة. فالتفكير اللانسقي في الإصلاح لا يمكنه إلا أن يفرغ الجامعة من دورها في تنمية الوعي الاجتماعي والحضاري.

أخيرًا، يقتضي التفكير النسقي أن يمر حل أزمة الجامعة من خلال التفكير البعيد الأمد في النسق التعليمي ككل، من الابتدائي إلى العالي، وأنه لا يمكن

لإصلاح التعليم أن يتحقق من دون إصلاحات على المستويات السياسية والاجتماعية والاقتصادية. إنها رؤية متكاملة للإصلاح الذي يمكن أن يحقق الأهداف الكبرى للمجتمع في سياق تحولات العالم. ولعل المدخل الطبيعي للإصلاح ليس إحداث القوانين فحسب، لكن إصلاح العنصر البشري، والعمل على تغيير الذهنيات، عن طريق مواكبة الأساتذة العلوم ومعرفة جديد المعارف، وتأمين المستلزمات التي تساعدهم على ممارسة التكوين الدائم؛ فلا جدوى من بنيات جديدة بذهنيات تقليدية ومتحجرة.

في هذا الشأن، يكتب إدغار موران: «يستدعي إصلاح المعرفة إصلاح الفكر الذي يتطلب بدوره فكرًا يقوم على الربط بين المعارف، وربط الأجزاء بالكل، والعكس»[30]. وفي شأن إصلاح التربية، يكتب: «لا يمكننا إصلاح التربية من دون إصلاح الذهنيات، ولا يمكن إصلاح الذهنيات من دون إصلاح المؤسسات. ولتجاوز هذا التناقض، فإن فكرة الإصلاح في ذاتها يمكن أن تجمع الذهنيات، وتعيد الحياة إلى الأذهان أن تفكر مجددًا وتقدم اقتراحات»[31].

المراجع

1- العربية

ابن خلدون، أبو زيد عبد الرحمن بن محمد. مقدمة ابن خلدون. ط 3. بيروت: دار الكتاب اللبناني، 1967.

بريان، محمد وآخرون. **أي مستقبل لكليات الآداب والعلوم الإنسانية؟**. سلسلة ندوات ومناظرات؛ 152. الرباط: منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، 2008.

بن الغازي، الطيب (تنسيق). **فكرة الجامعة**. الرباط: منشورات كلية الآداب، 1997.

(30) Morin, p. 144.

(31) Ibid., p. 151.

يقطين، سعيد. الفكر الأدبي العربي: البنيات والأنساق. بيروت: دار ضفاف، 2014.

2 – الأجنبية

Bourdieu, Pierre. *Homo Academicus*. Paris: Minuit, 1984.

Breton, Gilles. «Mondialisation de l'enseignement supérieur et stratégies internationales.» *Repères*. no. 6 (Juin 2011).

Campbell, David, Coldicott Tim & Kinsella Keith. *Systemic Work with Organizations: A New Model for Managers and Change Agents*. London: Karnac Book, 1994.

Deem, Rosemary, Hillyard Sam & Reed Michael. *Knowledge, Higher Education, and the New Managerialism: The Changing Management of UK Universities*. New York: Oxford University Press, 2007.

Ehrenberg, Ronald G. (ed.). *What's Happening to Public Higher Education?*. Westport, CT: Praeger Publishers, 2006.

Fernand, Dumont & Martin Yves (dir.). *L'Education, 25 ans plus tard! et après?*. Québec: Institut québécois de recherche sur la culture, 1990.

Gingras, Yves & Roy Lyse (dir.). *Les Transformations des universités du XIIIe au XXIe siècle*. Québec: Presses de l'université du Québec, 2006.

Gottschall, Jonathan. *Literature, Science, and a New Humanities*. London: Palgrave Macmillan, 2008.

Gusdorf, Georges. *L'Université en question*. Paris: Éditions Payot, 1964.

Hayles, Katherine. *Electronic Literature: New Horizons for the Literary*. Notre Dame, IN: University of Notre Dame Press, 2008.

Hussey, Trevor & Smith Patrick. *The Trouble with Higher Education: A Critical Examination of our Universities*. New York: Routledge: 2010.

Kezar, Adrianna J., Carducci Rozana & Melissa Contreras-McGavin. *Rethinking the «L» Word in Higher Education: The Revolution of Research on Leadership*. Hoboken, NJ: Wiley Periodicals, Inc., 2006.

Milner, Jean-Claude. *De l'école*. Paris: Editions du Seuil, 1984.

Morin, Edgar. *La Voie: Pour l'avenir de l'humanité*. Paris: Fayard, 2011.

Parsons, Talcott & George M. Platt. *The American University*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1973.

Ranald, Macdonald & James Wisdom. *Academic and Educational Development: Research, Evaluation and Changing Practice in Higher Education*. London: Kogan Page, 2002.

Russo, John Paul. *The Future Without a Past: The Humanities in a Technological Society*. Columbia: University of Missouri Press, 2005.

Scott, Peter (ed.). *Higher Education Re-formed*. London: Falmer Press, 2000.

Todorov. Tzvetan. *La Littérature en péril*. Paris: Flammarion, 2007.

William, Dutton & Loader Brian. *Digital Academe: New Media and Institutions of Higher Education and Learning*. London & New York: Routledge, 2002.

القسم الثاني

الجامعة وإشكاليات التحول
إلى مجتمعات واقتصادات المعرفة

الفصل الرابع

موقع الجامعات العربية
في التصنيفات الدولية للجامعات
قراءة نقدية

سعيد الصديقي

يعد تصنيف الجامعات على المستوى العالمي اليوم أحد أبرز وسائل تقويمها وإبراز جودتها، سواء من حيث البحث العلمي أو التدريس أو التعليم الذي تقدمه. وعلى الرغم من اختلاف المؤشرات التي تستعملها هذه التصنيفات التي ربما يكون لها بُعدٌ وطني أو عالمي وتنوعها، فالجامعات الأولى في العالم غالبًا ما تحافظ على مكانتها في المراتب الأمامية في هذه التصنيفات المختلفة، مثل جامعة هارفرد ومعهد ماساشوستس للتقانة وجامعة ستانفورد وجامعة كاليفورنيا - بيركلي وجامعة أكسفورد وجامعة برنستون... وغيرها من الجامعات الرائدة، التي غالبيتها أميركية وقليل منها أوروبية.

مع ما تقدمه هذه التصنيفات التي يجاوز عددها الأربعين، من توضيح للرؤية، أكان للطلاب وأوليائهم أو للحكومات أو لسوق الشغل، عن مستوى الجامعات المختلفة، ومع ما تقدمه من دعاية مجانية للجامعات الجيدة، وما توفره من حوافز لتحسين مستوى جودة التعليم العالي، فإنها أصبحت اليوم قبلة انتقادات كثيرة، ولا سيما بعدما أصبح يطغى على بعضها الطابع التجاري، في حين يفتقد بعضها الآخر للدقة والموضوعية، وتذبذب ترتيب الجامعات في بعضها من عام إلى آخر،

ما يُساهم في إضعاف الثقة فيها. كما أن غالبية هذه التصنيفات لا تعتمد مؤشرات تستطيع حتى الآن إجراء تقويم شامل لمهمات الجامعة، ولا سيما ما يتعلق منها بجودة التعليم والتدريس وخدمة المجتمع.

تسعى هذه الدراسة **أولًا** إلى إلقاء نظرة عامة على المعايير والمؤشرات المعتمدة في تصنيف الجامعات، **وثانيًا** إلى استقراء موقع الجامعات العربية في التصنيفات الأكاديمية العالمية، **وثالثًا** إلى إبراز أوجه القصور في سياسات الجامعات العربية في مجال التصنيف الدولي، **ورابعًا** إلى رصد مواطن الخلل في المعايير المعتمدة في تصنيف الجامعات.

أولًا: نظرة عامة على المعايير والمؤشرات المعتمدة في تصنيف الجامعات

يوجد اليوم أكثر من أربعين تصنيفًا للجامعات في العالم، بعضها يركز على تصنيف جامعات دولة واحدة، مثل تصنيفات الولايات المتحدة، وبعضها يصنف الجامعات في تخصصٍ معين، مثل إدارة الأعمال أو الطب أو القانون، في حين يحاول بعضها الآخر أن يكون له بعد عالمي. وسنركز هنا على الأربعة الكبرى في هذه التصنيفات العالمية:

- **تصنيف جامعة شنغهاي** لأحسن 500 جامعة في العالم.

- **تصنيف ملحق مجلة التايمز للتعليم العالي** لأفضل 400 جامعة في العالم، وأفضل 100 جامعة في دول بريكس والاقتصادات الصاعدة.

- **تصنيف المؤسسة البريطانية** (كواكواريلي سيموندس) والمعروف اختصارًا بـ(QS) لأحسن 800 جامعة في العالم.

- **تصنيف ويبومتريكس** (Webometrics) لجامعات العالم بناء على معايير الحضور العلمي الافتراضي.

جدير بالذكر أن كلًا من شركة «كيو إس» ومجلة التايمز كانتا تنشران تصنيفًا مشتركًا بين عامي 2004 و2009، وانفصلتا ابتداء من عام 2010، وبدأت

كل مؤسسة بنشر تصنيف خاص بها اعتمادًا على معاييرها الخاصة، وهي التي سنتناولها لاحقًا.

1- معايير تصنيف جامعة شنغهاي

يتولى معهد التعليم العالي التابع لجامعة شنغهاي الصينية كل عام تصنيف أحسن 500 جامعة في العالم، وهو التصنيف الأكثر شهرة والأكثر دقة وصدقية. ويعتمد هذا التصنيف على أربعة معايير لقياس كفاءة الجامعة وجودتها: جودة التعليم، جودة هيئة التدريس، مخرجات البحث، ونصيب الفرد من الأداء الأكاديمي، وتحدد هذه المعايير وفق مؤشرات فرعية[1]:

أ- الخريجون

يقاس هذا المؤشر بمجموع خريجي (Alumni) المؤسسة الذين حازوا جوائز نوبل وميداليات فيلدز في الرياضيات[2]. ويُحدد الخريجون بأولئك الذين حصلوا من المؤسسة على درجات الإجازة (البكالوريوس) أو الماجستير أو الدكتوراه، وتُحدد قيمة هذا المؤشر بناء على وقت الحصول على هذه الجوائز.

ب- الجائزة

يُحسب هذا المؤشر بمجموع أعضاء هيئة التدريس للمؤسسة الذين حازوا جوائز نوبل في الفيزياء والكيمياء والطب والاقتصاد، وميداليات فيلدز في الرياضيات. وتُحدد هيئة التدريس بأولئك الذين يباشرون عملهم في المؤسسة حين حصولهم على الجائزة. وتُقاس المعدلات بحسب فترات حصولهم على الجوائز. وإذا كان أحد الفائزين تابعًا لأكثر من مؤسسة، فإن كل مؤسسة تحصل

---

(1) اعتُمِد في شرح هذه المعايير على الموقع الرسمي لتصنيف شنغهاي، انظر: «Methodology,» Academic Ranking of World Universities, at: http://bit.ly/1T8wsuj.

(2) تُمنَح ميدالية فيلدز (Fields Medal) كل أربعة أعوام لمناسبة انعقاد المؤتمر الدولي للرياضيات (ICM)، للاعتراف بالبحوث الجيدة في مجال الرياضيات. وتُختار اللجنة التي تكلف بمنح الميدالية من اللجنة التنفيذية للاتحاد الدولي للرياضيات، التي يرئسها عادة رئيس الاتحاد الدولي للرياضيات. ويُشترط في المرشح لهذه الميدالية ألا يكون قد بلغ الأربعين قبل الأول من كانون الثاني/ يناير في العام الذي يُعقد فيه المؤتمر الذي تُمنح فيه الميدالية.

على نسبة من المعدل بحسب عدد المؤسسات. أما إذا تعلق الأمر بحيازة مشتركة لجائزة نوبل، فإن المعدلات توزع على الفائزين بحسب حصتهم من الجائزة.

ج- الباحثون الأكثر استشهادًا بهم في واحد وعشرين تخصصًا علميًا

يعني هذا المؤشر عدد الباحثين الأكثر استشهادًا بهم في واحد وعشرين مجالاً علميًا[3] (HiCi). ويُنتقى الأفراد الأكثر استشهادًا بهم في كل تخصص على حدة.

د- المقالات المنشورة في مجلتي الطبيعة والعلوم[4]

يعني هذا المؤشر مجموع المقالات المنشورة في مجلتي **الطبيعة** (*Nature*) **والعلوم** (*Science*) في الأعوام الأربعة الأخيرة. وتعطى نسبة 100 في المئة من المعدل المخصص للمؤشر للمؤسسة التي ينتمي إليها الكاتب المسؤول الأول عن الدراسة (المُرسِل للدراسة) المعنية بالتقويم، ونسبة 50 في المئة للكاتب الأول (أو الكاتب الثاني إذا كان الكاتب الأول هو نفسه المسؤول عن الدراسة)، و25 في المئة للذي يليه، و10 في المئة للمؤسسات التي ينتمي إليها باقي الكتاب. ولا يُراعى في هذا المؤشر إلا صنف المقالات المنشورة.

هـ- المقالات الواردة في دليل الاقتباس العلمي الموسع ودليل اقتباس العلوم الاجتماعية

يعني مجموع المقالات الواردة في «دليل الاقتباس العلمي الموسع» (SCIE)[5] وفي «دليل اقتباس العلوم الاجتماعية» (SSCI) في كل عام[6]. ويُراعى في

(3) تتمثّل هذه التخصصات العلمية الواحد والعشرون في: العلوم الزراعية، علم الأحياء والكيمياء الحيوية، الكيمياء، الطب السريري، علم الحاسوب، البيئة/ الإيكولوجيا، الاقتصاد والأعمال، الهندسة، علم الأرض، علم المناعة، علوم المادة، الرياضيات، علم الأحياء المجهرية (الجراثيم)، علم الأحياء الخلوي وعلم الوراثة، علم الأعصاب، علم العقاقير، الفيزياء، علم النبات والحيوان، علم النفس والطب النفسي والعلوم الاجتماعية (عام)، علوم الفضاء.

(4) بالنسبة إلى المقالات المنشورة في مجلتي الطبيعة والعلوم، انظر: Web of Science, at: http://bit.ly/1HgxUth.

(5) انظر: «دليل الاقتباس العلمي الموسع لعام 2015»، في: «Science Citation Index Expanded,» Web of Science, http://tmsnrt.rs/1QCtEY6.

(6) انظر: «دليل الاقتباس العلمي الموسع لعام 2015»، في: «Social Sciences Citation Index,» Web of Science, http://tmsnrt.rs/1QYk3dm.

هذا المؤشر صنف المقالات فحسب. وعند حساب العدد الإجمالي من المقالات لِكُل مؤسسة يجري منح معدل خاص (معامل 2) للمقالات الواردة في دليل النشر للعلوم الاجتماعية.

و- نصيب الفرد من الأداء الأكاديمي للمؤسسة

لقياس هذا المؤشر، تجري قسمة المعدلات المحصل عليها في المؤشرات الخمسة السابقة على معدل أعضاء هيئة التدريس المتفرغين في المؤسسة. وإذا لم يتم الحصول على عدد هيئة التدريس لمؤسسات بلد ما، يُكتفى بحساب المؤشرات السابقة فحسب.

2- معايير تصنيف تايمز للتعليم العالي (The Times Higher Education).

يشرف ملحق التعليم العالي في مجلة التايمز البريطانية والمعروف اختصارًا بـ(THE) على هذا التصنيف الذي يحاول أن يوازن بين التدريس والبحث والاقتباس، ويعطي أهمية أقل لكل من الابتكار الصناعي والبعد الدولي للجامعة. ويميز تصنيف التايمز بين قيمة المعايير المعتمدة في تصنيفه لأفضل 400 جامعة في العالم، وتصنيفاته الجهوية؛ وذلك سعيًا إلى تحقيق نوع من الإنصاف من خلال مراعاة خصوصيات جامعات بعض الجهات في العالم. وسنتناول في هذا الشأن بداية المعايير المعتمدة في تصنيفها العالمي باختصار، ثم نعرض بعد ذلك المعايير المعتمدة في تصنيف أحسن 100 جامعة في دول بريكس والاقتصادات الصاعدة.

أ- معايير تصنيف التايمز في العام الأكاديمي 2014-2015[7]

يدعي المشرفون على هذا التصنيف أنه يضم الجداول الوحيدة التي تعكس أداء الجامعات من خلال مهماتها الأساسية: التدريس والبحث ونقل المعرفة والنظرة الدولية. ويعتمد التصنيف على 13 مؤشرًا في خمسة مجالات:

- التدريس: بيئة التعليم (30 في المئة).

---

(7) انظر: الموقع الرسمي لهذا التصنيف، في: «World University Rankings 2014-15,» The World University Rankings, http://bit.ly/1mUdagx.

- **البحث:** الحجم والدخل والسمعة (30 في المئة).

- **الاقتباسات:** تأثير البحث (30 في المئة).

- **الدخل الصناعي:** الإبداع (2.5 في المئة).

- **النظرة العالمية:** طاقم الجامعة (Staff) والطلاب والبحث (7.5 في المئة).

ب- منهجية تصنيف التايمز لجامعات دول بريكس والاقتصادات الصاعدة

يعتمد تصنيف التايمز في ترتيب جامعات دول بريكس والاقتصادات الصاعدة على خمسة معايير، وثلاثة عشر مؤشرًا[8]:

- **المعيار الأول:** التدريس (بيئة التعليم) (30 في المئة) ويضم المؤشرات الآتية:

• استطلاع السمعة (15 في المئة).

• نسبة هيئة التدريس إلى الطلاب (4.5 في المئة).

• نسبة الدكتوراه إلى الإجازة/ البكالوريوس (2.25 في المئة).

• نسبة درجات الدكتوراه الممنوحة إلى هيئة التدريس (6 في المئة). يهدف هذا المؤشر إلى معرفة ما إذا كان للجامعة استراتيجيا لتطعيم الأجيال الأكاديمية المستقبلية.

• الدخل المؤسساتي (2.25 في المئة).

- **المعيار الثاني:** البحث (30 في المئة) (الحجم والدخل والسمعة)، ويشمل المؤشرات الآتية:

• السمعة (18 في المئة): هو المؤشر الأبرز في هذه الفئة، حيث يقوّم سمعة

---

(8) انظر الموقع الرسمي لهذا التصنيف، في: «BRICS & Emerging Economies Rankings 2015,» The World University Rankings, http://bit.ly/1NIp3ZK.

الجامعة في ما يخص جودة بحوثها بين نظيراتها، استنادًا إلى ردود استطلاع السمعة الأكاديمية التي يقوم به هذا التصنيف سنويًا.

• دخل البحث (6 في المئة): يُقاس دخل البحوث نسبة إلى عدد هيئة التدريس ومطابقته بمعدل القوة الشرائية. وهو مؤشر مثير للجدل لأنه يمكن أن يتأثر بالسياسات الوطنية والأوضاع الاقتصادية. ويسعى هذا المؤشر إلى الأخذ في الحسبان الخاصية المميزة لكل جامعة، حيث يعكس ذلك التفاوت بين المنح البحثية في المواد العلمية، وغالبًا ما تكون أكبر من تلك التي تُمنح للبحوث في العلوم الاجتماعية والآداب والعلوم الإنسانية، حتى وإن كانت ذات جودة عالية.

• الإنتاجية البحثية (6 في المئة): يُعتمد على عدد من البحوث المنشورة في المجلات الأكاديمية المفهرسة من بيانات تومسون رويترز (Thomson Reuters). وهذا يعطي فكرة عن قدرة المؤسسة على نشر البحوث في المجلات المحكمة ذات الجودة العالية.

- المعيار الثالث: الاقتباسات (20 في المئة):

على الدوام، يُعد مؤشر تأثير البحث العلمي الرائد في التصنيفات المختلفة، وهو أحد المؤشرات الثلاثة عشر الأكثر تأثيرًا. فهو يقوّم دور الجامعات من خلال نشر المعرفة والأفكار الجديدة، وذلك بقياس تأثير بحوثها عن طريق معرفة عدد الاقتباسات من الأعمال المنشورة من لدُن باحثي الجامعة على مستوى العالم.

- المعيار الرابع: النظرة العالمية (10 في المئة) (هيئة التدريس والطلاب والبحث)، ويضم المؤشرات الآتية:

• نسبة الطلاب الأجانب إلى الطلاب المحليين (3.3 في المئة).

• نسبة هيئة التدريس الأجنبية لهيئة التدريس المحلية (3.3 في المئة).

يهدف هذان المؤشران إلى معرفة قدرة الجامعة على جذب الطلاب والأساتذة من أنحاء العالم المختلفة.

• البحث (3.3 في المئة): قياس نسبة مجموع منشورات الجامعة في

المجلات الدولية التي يكون فيها على الأقل كاتب مشترك (Co-author) أجنبي، وعدد أعلى من المكافآت.

- **المعيار الخامس**: الدخل الصناعي (الإبداع) (10 في المئة)؛ يسعى هذا المعيار لمعرفة عملية نقل المعرفة من خلال حساب مقدار ما تكسبه الجامعة من دخل البحوث من الصناعة، وذلك نسبة إلى عدد أعضاء هيئة التدريس التي تشتغل في الجامعة، بعدما أصبحت قدرة الجامعة على مساعدة الصناعة بالابتكارات والاختراعات والاستشارات من المهمات الأساسية للأكاديميين العالميين المعاصرين.

3- معايير تصنيف (كيو إس)

تقوم المؤسسة البريطانية «كواكواريلي سيموندس»[9] بهذا التصنيف للجامعات العالمية الذي يهدف بشكل أساسي إلى مساعدة الطلاب على إجراء مقارنات لاختياراتهم الدراسية الدولية. ويقارن التصنيف 800 جامعة في العالم بناء على اهتمامات الطلاب: البحث والتعليم وفرص العمل والنظرة الدولية.

- **المعيار الأول**؛ السمعة الأكاديمية (40 في المئة): يجري قياس السمعة الأكاديمية باستخدام المسح العالمي، الذي يطلب من الأكاديميين المستجوبين تحديد المؤسسات التي يعتقدون أنها تقدم أفضل عمل حاليًا ضمن مجال خبرتهم.

- **المعيار الثاني**؛ سمعة صاحب العمل (10 في المئة): يجري قياس معيار سمعة صاحب العمل أيضًا باستخدات مسح عالمي، حيث جرى التوصل في نسخة 2014/ 2015 بـ 28800 جواب. ويسأل الاستطلاع أصحاب العمل تحديد الجامعات التي يرون أنها تنتج أفضل الخريجين. ويهدف هذا المؤشر إلى تقديم صورة جيدة للطالب عن الجامعة في سوق العمل.

- **المعيار الثالث**؛ عدد الطلاب نسبة إلى عدد هيئة التدريس (20 في المئة): هو مقياس لعدد أعضاء هيئة التدريس العاملين بالنسبة إلى عدد الطلاب المسجلين.

---

(9) لمعرفة المزيد عن المنهجية والمعايير المعتمدة في هذا التصنيف، انظر: QS Top Universities (Website), http://bit.ly/1u196tn.

ويمكن من خلاله في ظل عدم وجود معيار دولي قياسُ جودة التدريس، فإن هذا المعيار يوفر نظرة إلى الجامعات الأفضل تجهيزًا التي توفر فصول تدريس صغيرة، ومستوىً جيدًا للمراقبة الفردية.

- المعيار الرابع؛ عدد الاقتباسات نسبة إلى عدد هيئة التدريس (20 في المئة): يهدف هذا المؤشر إلى تقويم مخرجات البحوث التي تنشرها الجامعة. وكلما ارتفع عدد الاقتباسات من بحث معين، كان تأثيره أعلى. ومن ثم، فكلما ارتفع عدد الاقتباسات من منشورات الجامعات، أصبحت قيمة البحث أقوى وأكبر. ويعتمد التصنيف على قاعدة بيانات «سكوبس»[10] في جمع عدد الاقتباسات، ويُقاس مجموع عدد الاقتباسات نسبة إلى عدد هيئة التدريس في الجامعة.

- المعياران الخامس والسادس؛ نسبة هيئة التدريس الدوليين (5 في المئة) ونسبة الطلاب الدوليين (5 في المئة): يهدف هذان المؤشران إلى تقويم مدى نجاح الجامعة في جذب الطلاب وأعضاء هيئة التدريس من دول أخرى. ويستند هذان المعياران إلى نسبة الطلاب وأعضاء هيئة التدريس الأجانب إلى عددهم الإجمالي. ويساهم كل واحد منهما بـ 5 في المئة في النتيجة الإجمالية التي تحصل عليها الجامعة في هذا التصنيف.

4- معايير تصنيف ويبومتريكس

يقوم بهذا التصنيف كل نصف سنة مختبر القياس الافتراضي[11] (Cyber Metrics Lab) التابع للمركز الأعلى للبحث العلمي في إسبانيا. ويتمثل الشرط الأساسي في هذا التصنيف في توافر الجامعة على حضور إلكتروني مستقل من خلال نطاق إلكتروني خاص، الأمر الذي يسمح لعدد كبير من المؤسسات بمعرفة تصنيفها الحالي ومراقبته وتطوير مكانتها فيه من خلال اتخاذ سياسات ومبادرات

---

(10) «سكوبس» (Scopus) قاعدة بيانات ببليوغرافية تحتوي على ملخصات واقتباسات عن البحوث المنشورة في الدوريات الأكاديمية المحكمة.

(11) تجدر الإشارة إلى أن مجمل المعلومات المرتبطة بالقياس الافتراضي للجامعات مستقاة من الموقع الإلكتروني الخاص بتقويم الجامعات بناء على الحضور العلمي الافتراضي. انظر: Raking Web of Universities (Website), http://bit.ly/1OncxWV, and http://bit.ly/1jfeAks.

ملائمة. ووحدة البحث في هذا القياس هي المجال المؤسساتي، بمعنى أن الجامعات ومراكز البحث التي لها نطاق إلكتروني (Web domain) مستقل، هي التي تُراعى. ولا تصنف الجامعات وحدها في هذا التصنيف، بل تصنف أيضًا باقي مؤسسات التعليم العالي بحسب توصيات اليونسكو.

يعتمد هذا التصنيف على مجموعة من المؤشرات التي تتلاءم وخصوصية الحضور الافتراضي للجامعات. وتقسم مجموعتين، ترمي **المجموعة الأولى** إلى تقويم مستوى الوضوح الافتراضي للجامعة، وتقيس **المجموعة الثانية** الفاعلية الافتراضية للجامعات من خلال ثلاثة مؤشرات فرعية[12]:

أ- الوضوح (50 في المئة)

يعتمد هذا المؤشر على تأثير جودة محتويات موقع الجامعة بناءً على «استفتاء افتراضي»، من خلال حساب الروابط الخارجية (External inlinks) التي يستقبلها الموقع الإلكتروني من مواقع أخرى. وتمثل هذه الروابط الخارجية اعترافًا بالمكانة المؤسساتية والأداء الأكاديمي وقيمة المعلومات وفائدة الخدمات بحسب إدراجها في المواقع الإلكترونية بناءً على معايير ملايين من محرري شبكة الإنترنت من جميع أنحاء العالم. وتُجمع بيانات وضوح الرابط (Visibility) من اثنين من أهم مقدمي هذه المعلومات: Majestic SEO[13] وAhrefs[14].

ب- الفاعلية (50 في المئة)

يتكون مؤشر الفاعلية (Activity) من ثلاثة مؤشرات فرعية:

---

(12) بالنسبة إلى المقالات المنشورة في مجلتيْ الطبيعة والعلوم، انظر: «World University Rankings 2014-15,» The World University Rankings, http://bit.ly/1mUdagx.

(13) هو محرّك بحث ضخم يملك برنامجًا قادرًا على استيعاب وفهرسة كميات كبيرة من البيانات على شبكة الإنترنت. وهو فرع تجاري لشركة ماجستيك 12 - المحدودة (Majestic-12 Ltd)، ومقرّها المملكة المتحدة، أُنشئت في عام 2004، انظر: «The Planet's Largest Link Index Database,» MAJESTIC, http://bit.ly/1HZEKAu.

(14) هو مؤشّر ضخم من الروابط، يجري تحديث بياناته كل 15 دقيقة، ويقدّم تحليلًا غنيًا للبيانات؛ إذ جعل (Site Explorer) الأداة الأقوى في العالم في فحص الروابط، انظر: «Track Your Backlinks, Keywords, Brand Mentions and Know What Your Competitors are Doing,» Ahrefs, http://bit.ly/1k01UNF.

• **الحضور** (Presence) (1/ 3): يشير إلى العدد الإجمالي لصفحات الويب (Webpages) المستضافة في النطاق الإلكتروني (Webdomain) للجامعة، ومنها المواقع الفرعية والدلائل التي جرت فهرستها في محرك بحث (Google) بوصفه أوسع محرك بحث تجاري.

• **الانفتاح** (Openness) (1/ 3): يعترف هذا المؤشر صراحة بالجهد الدولي الساعي إلى إنشاء مستودعات بحث مؤسساتية. ويراعي عدد الملفات الغنية في الصيغ الآتية (PDF وDOC وDOCX وPPT) المنشورة في المواقع المخصصة بحسب محرك «الباحث الأكاديمي» (Google Scholar).

• **الجودة** (Excellence) (1/ 3): يمثل هذا المؤشر عدد الأوراق الأكاديمية المنشورة في المجلات الدولية العالية التأثير، التي تساهم بشكلٍ كبير في تصنيف الجامعات. ويُشير القائمون على هذا التصنيف إلى أن الاعتماد على العدد الإجمالي للأوراق المنشورة فحسب، ربما يكون مضللًا، لذلك حصروا المؤشر في المنشورات المتميزة فحسب.

ثانيًا: موقع الجامعات العربية في التصنيفات الأكاديمية العالمية

لا يزال مركز الجامعات العربية في التصنيفات العالمية المختلفة بعيدًا عن الآمال، ولا يعكس الثراء العلمي للحضارة الإسلامية التي كانت سباقة إلى إنشاء جامعات ريادية في العالم عبر التاريخ، مثل جامع القرويين وجامع الزيتونة وجامع الأزهر ومجامع بغداد... وغيرها. ويظهر ضعف المركز العالمي للجامعات العربية في ترتيبها المتدني في التصنيفات الأربعة التي ركزت عليها هذه الدراسة، وهذا ما سنرصده في هذا المبحث.

1- الجامعات العربية في تصنيف شنغهاي

كانت جامعة القاهرة أول جامعة عربية تدخل هذا التصنيف في عام 2006 حين حلت في لائحة 403-510، لتغادره بعد ذلك ابتداء من عام 2008؛ وعادت إليه مجددًا في عام 2011، بعد وضعها برنامجًا طموحًا لتحسين تصنيفها العالمي، حيث أصبحت منذ ذلك الوقت تحتل المرتبة 401-500. أما بالنسبة إلى الجامعات

السعودية، فاستطاعت جامعة الملك سعود أن تدخل هذا التصنيف أول مرة في عام 2009، ثم لحقت بها جامعة الملك فهد للنفط والمعادن في عام 2010، ثم جامعة الملك عبد العزيز في عام 2012، وجامعة الملك عبد الله للعلوم والتقنية في عام 2013. واستطاعت هذه الجامعات السعودية أن تحصل على هذا التقدم الملحوظ في تصنيفها العالمي بفضل ضخ الدولة أموالًا كثيرة في ميزانيات هذه الجامعات، وحصولها على دعم حكومي مهم، واعتماد برامج عالمية، والتعاقد مع باحثين وعلماء مرموقين. وهناك اليوم خمس جامعات عربية فقط، أربع منها سعودية، ضمن لائحة أحسن 500 جامعة في العالم، بحسب تصنيف شنغهاي لعام 2014، كما هو مبين في الجدول (4-1).

الجدول (4-1)
الجامعات العربية في تصنيف شنغهاي (2014)

الجامعة	الدولة	الترتيب العالمي
جامعة الملك عبد العزيز	السعودية	151-200
جامعة الملك سعود	السعودية	151-200
جامعة الملك عبد الله للعلوم والتقنية	السعودية	401-500
جامعة الملك فهد للبترول والمعادن	السعودية	401-500
جامعة القاهرة	مصر	401-500

المصدر: الجدول مستخلص من نتائج التصنيف على موقعه الرسمي. انظر: «Academic Ranking of World Universities 2014,» Academic Ranking of World Universities, http://bit.ly/1oU9WJc.

2- الجامعات العربية في تصنيف التايمز

لم تضم اللائحة العالمية لأحسن 400 جامعة في تصنيف التايمز للعام الأكاديمي 2014-2015 إلا جامعة عربية واحدة، هي جامعة القاضي عياض في مراكش، وغابت عن هذه اللائحة الجامعات السعودية التي احتلت مراتب مهمة في تصنيف شنغهاي. أما الجامعتان الإماراتيتان، جامعة الإمارات العربية المتحدة والجامعة الأميركية في الشارقة، فوردتا ضمن لائحة أحسن 100 جامعة في دول البريكس والاقتصادات الصاعدة.

استطاعت جامعة القاضي عياض المغربية أن تحقق مركزًا مهمًا في تصنيف التايمز للتعليم العالي، لعام 2015، حيث احتلت المرتبة 50 في لائحة جامعات دول البريكس والاقتصادات الصاعدة، وتكون بذلك قد احتلت المرتبة الأولى عربيًا والرابعة أفريقيًا (المراتب الثلاث الأولى احتلتها جامعات جنوب أفريقيا)، والمرتبة 301-350 عالميًا. وكانت علامة معدلها الإجمالي هي 30.8، كالآتي: التدريس (16.3)، والنظرة العالمية (45.1)، والدخل الصناعي (28.6)، والبحث (6.5)، والاقتباسات (83.0)[15].

من ناحية أخرى، حلت جامعة الإمارات العربية المتحدة في المرتبة الثانية عربيًا، و71 في لائحة البريكس والاقتصادات الصاعدة في عام 2015 بعد جامعة القاضي عياض المغربية، متقدمة عن المرتبة التي احتلتها في العام الأكاديمي 2013-2104، حين حلّت آنذاك في المرتبة 76 في هذه اللائحة، والأولى عربيًا في هذا التصنيف. أما الجامعة الأميركية في الشارقة فاحتلت في هذا التصنيف المرتبة 84 في اللائحة ذاتها، في عام 2015.

3- الجامعات العربية في تصنيف «كيو إس»

في تصنيف «كيو إس» في العام الأكاديمي 2014-2015، تصدرت جامعة الملك فهد للبترول والمعادن الجامعات العربية، حيث حلت في المركز 225 عالميًا، بينما شغلت جامعة الملك سعود المركز 249، وجامعة الملك عبد العزيز المركز 334، وجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ضمن لائحة 501-550، وجامعة أم القرى في لائحة 551 -600، وجامعة الملك خالد في لائحة 601-650، وجامعة الملك فيصل المرتبة 701.

أما جامعة الإمارات العربية المتحدة، فحققت في عام 2013 المرتبة الأولى في العالم العربي، في لائحة جامعات بريكس والاقتصادات الناشئة، بحسب تصنيف مؤسسة «كيو إس». وفي العام الأكاديمي 2014-2015، حققت جامعات الإمارات مراتب مهمة في اللائحة عينها، بعشر جامعات، تلتها السعودية

(15) انظر: «BRICS & Emerging Economics Rankings 2015.» The World University Rankings, http://bit.ly/1tVdTec.

بتسع جامعات، ثم مصر بثماني جامعات، ثم الأردن ولبنان بست جامعات لكل منهما، وتبعهما العراق بأربع جامعات، ثم قطر بجامعتين، وجامعة واحدة لكل من البحرين والكويت وتونس وسلطنة عمان والسودان.

4- الجامعات العربية في تصنيف ويبومتريكس

إذا استثنينا تقدم جامعة الملك عبد العزيز بجدة إلى المرتبة 244، فإن أغلبية الجامعات العربية الأخرى الكبرى التي كانت لها مراتب متقدمة في تصنيف عام 2014، تراجعت في تصنيف عام 2015، ويعود هذا إلى خاصية هذا التصنيف غير المستقرة، بسبب طبيعة التأثير الافتراضي ذاته. وينشر هذا التصنيف نسختين كل عام، الأولى في كانون الثاني/ يناير، والثانية في تموز/ يوليو. ويبين الجدول (4-2) مراكز أحسن عشر جامعات عربية في تصنيف القياس الافتراضي (ويبومتريكس) لكانون الثاني/ يناير 2015.

الجدول (4-2)

أحسن عشر جامعات عربية في تصنيف القياس الافتراضي (ويبومتريكس)

الجامعة	الدولة	الترتيب العربي	الترتيب العالمي
جامعة الملك سعود	السعودية	1	244
جامعة القاهرة	مصر	2	474
جامعة الملك عبد العزيز	السعودية	3	780
الجامعة الأميركية ببيروت	لبنان	4	989
الجامعة الأميركية بالقاهرة	مصر	5	1050
جامعة الملك فهد للبترول والمعادن	السعودية	6	1054
جامعة الإمارات العربية المتحدة	الإمارات	7	1061
جامعة المنصورة	مصر	8	1167
الجامعة الأردنية	الأردن	9	1263
جامعة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية	السعودية	10	1284

استُخلصت معلومات هذا الجدول من الموقع الرسمي لهذا التصنيف، انظر:
«Arab_World,» Ranking Web of Universities, http://bit.ly/1T9hoN6.

ثالثًا: قراءة نقدية لسياسات الجامعات العربية في مجال التصنيف العالمي

يمكن معالجة الانتقادات الموجهة إلى الجامعات العربية من خلال تقسيمها فئتين؛ تضم **الفئة الأولى** الجامعات العربية التي تفتقر إلى استراتيجيات حقيقية لتنمية مركزها العالمي، وهي تمثل جل الجامعات العربية، حيث يمنعها ضعف ميزانياتها وسوء تدبيرها الإداري من امتلاك هذا الطموح. أما **الفئة الثانية**، فتضم الجامعات العربية التي استطاعت أن تحتل مراتب متقدمة في هذه التصنيفات العالمية، خصوصًا تصنيف جامعة شنغهاي. ويتعلق الأمر خصوصًا بالجامعات السعودية التي تتمتع بميزانيات هائلة وبدعم حكومي مهم.

1 - الانتقادات العامة للجامعات العربية

يُعد ضعف الإنفاق على قطاع التعليم العالي والبحث العلمي من أبرز المعضلات التي تواجه أغلبية الجامعات العربية؛ فنسبة الإنفاق على البحث والتنمية من إجمالي الدخل المحلي في الدول العربية تحتل المراتب الدنيا في العالم، فلا تجاوز نسبة الإنفاق على البحث العلمي في العالم العربي 0.2 في المئة من الناتج العربي الإجمالي. وهي نسبة بعيدة كل البعد عن المعدل العالمي (2.28 في المئة) في هذا المجال، ولا يصل حتى إلى الحد الأدنى في العالم الذي يبلغ 0.73 في المئة[16]. وتجدر الإشارة إلى أن بعض البلدان العربية رصد في الأعوام الأخيرة ميزانيات ضخمة لتشجيع البحث العلمي مثل المملكة العربية السعودية وقطر والإمارات العربية المتحدة، كما رفع المغرب أيضًا نسبيًا ميزانية وزارة التعليم العالي، في الأعوام الأخيرة؛ لكن يبقى الحكم على هذه المبادرات المهمة مرهونًا بما ستفضي إليه من مقدار مخرجات التعليم العالي وجودته في الأعوام المقبلة. من جهة أخرى، يلاحظ في المنطقة العربية عمومًا استنكاف

(16) انظر قاعدة بيانات البنك العالمي لمؤشرات التنمية في العالم (WDI)، نقلًا عن: «العلم والتكنولوجيا في الدول الأعضاء بمنظمة المؤتمر الإسلامي: ملخص تنفيذي»، مركز الأبحاث الإحصائية والاقتصادية والاجتماعية والتدريب للدول الإسلامية (مركز أنقرة) (منظمة المؤتمر الإسلامي)، في:
http://bit.ly/1XkmTZS.

القطاعات الإنتاجية والخدمية عن تمويل برامج البحث العلمي والمساهمة في ميزانية الجامعات، حيث يأتي 89 في المئة من الإنفاق على البحث والتطوير في البلدان العربية من مصادر حكومية، ولا تساهم القطاعات الإنتاجية والخدمية إلا بـ 3 في المئة فقط، بينما تزيد هذه النسبة في الدول المتقدمة على 50 في المئة. على سبيل المثال، تراوح نسبة تمويل القطاع الصناعي للبحث العلمي في الولايات المتحدة واليابان والسويد بين 55 و70 في المئة من مجموع النفقات على هذا القطاع[17]. وتجدر الإشارة إلى أن مجمل الإنفاق الحكومي في البلدان العربية على البحث العلمي الذي تصل نسبته إلى 89 في المئة، يذهب إلى تغطية رواتب العاملين[18]؛ كما أن الانخفاض الحاد في مرتبات الأساتذة لا يسمح لهم بالتفرغ للتعليم، فضلًا عن البحث العلمي[19].

إضافة إلى معضلة الإنفاق، تعاني أغلبية الدول العربية غيابَ سياسات شاملة لتأهيل الجامعات العربية وفق المعايير العالمية لجودة البحث العلمي، وفقدان روح البحث الجماعي، أكان بين الباحثين في القطر العربي الواحد، أم في إطار الفضاء العربي. وجل ما ينتجه الباحثون العرب يعكس طموحاتهم الشخصية فحسب، إما في تنمية مركزهم العلمي عالميًا، وإما في مجرد الاجتهاد بُغيةَ الحصول على الترقية الأكاديمية. وترد على هذه الملاحظة العامة بعض الاستثناءات، نذكر منه على سبيل المثال، ما يقوم به بعض الجامعات السعودية في هذا المجال، مدعومة بميزانيات سخية ودعم حكومي كبير؛ كما أن وزارة التعليم العالي الإماراتية باتت تشجع الجامعات على زيادة ما تنشره في الدوريات العالمية المحكمة والمصنفة، كما تمتلك وزارة التعليم العالي المغربية حاليًا تصورًا لتحسين تصنيف الجامعات المغربية، من خلال زيادة ميزانية التعليم العالي، وإنشاء أقطاب جامعية في المدن الكبرى.

---

(17) تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام 2003: نحو إقرار مجتمع المعرفة (نيويورك: برنامج الأمم المتحدة للتنمية؛ الصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي، 2003)، ص 72.

(18) المرجع نفسه، ص 73.

(19) المرجع نفسه، ص 56.

من الخصائص التي تميز الجامعات العربية وتعوق تطورها، أن أغلبيتها جامعات تعليمية في المقام الأول، حيث يمثل طلاب مرحلة الإجازة/ البكالوريوس 90 في المئة من طلابها، و10 في المئة فقط هم طلاب الدراسات العليا، بينما تُوصف جامعات العالم المتقدم بكونها جامعات بحثية، حيث يمثل طلاب الدراسات العليا 50 في المئة من مجموع طلابها[20].

تمثل لغة البحث العلمي أحد المعوقات التي تقيد طموح الباحثين في الجامعات العربية، ويساهم هذا المعوق إلى حد كبير في تواضع مركزها في التصنيفات العالمية. فعلى الرغم من أن مؤشر الاقتباس لا يعير اهتمامًا للغة البحوث المقتبس منها، فإن الاعتماد على المنشورات باللغة الإنكليزية يعزز تفوق، لا بل هيمنة الجامعات التي تعتمد اللغة الإنكليزية. ويُعد احتكار الإنكليزية لغة العلم عاملًا مؤثرًا في انخفاض تصنيف الجامعات العربية وغيرها من جامعات الدول غير الناطقة بها. فأكثر من 80 مركزًا من المراكز الأولى في التصنيفات المختلفة تحتلها جامعات ناطقة بالإنكليزية، ويُبعد النشر بغير الإنكليزية البحوث العلمية عن الفهرسة والاقتباس في المراجع الدولية.

إضافة إلى ما سبق، فإن الجامعات العربية تعاني غيابًا كاملًا للمنافسة في ما بينها وعدم تقديم حوافز مالية إضافية للجامعات الأكثر إنتاجًا للبحوث العلمية؛ إذ تتعامل الحكومات إلى حد كبير مع الجامعات الحكومية على قدم المساواة، في ما يتعلق بالميزانية وتعيين الموظفين، الأمر الذي يجعل تعبئة الموارد اللازمة لإنشاء مراكز للتميز مع تركيز كبير على كبار الباحثين، عملًا عسيرًا، إن لم يكن مستحيلًا. ويجدر بنا أن نذكر هنا كيف استطاعت السعودية أن تخطو خطوات مهمة نحو تطوير عدد من الجامعات التي منحت امتيازات خاصة، مثل جامعة الملك فهد للبترول والمعادن، ثم جامعة الملك سعود، ثم لحقت بهما كل من جامعة الملك عبد العزيز وجامعة الملك عبد الله للعلوم والتقنية.

---

(20) انظر: حوار الأمين العام لاتحاد الجامعات العربية صالح هاشم، في: عبد الرحمن المرشد (محاور)، «أمين عام اتحاد الجامعات العربية.. د. صالح هاشم لـ «الرياض»: تصنيف الجامعات العالمي تضمن مغالطات وجهل بواقع وظروف التعليم الجامعي العربي»، الرياض، 18/ 11/ 2006، في: http://bit.ly/1QD5r3Q.

2 - انتقادات الجامعات العربية المصنفة

إذا كانت أغلبية الجامعات العربية تعاني نقائص كثيرة تعوق تطورها وقدرتها التنافسية العالمية، ففي المقابل ثمة مفارقة أخرى تعاني جامعات سعودية صاغت في الأعوام الأخيرة استراتيجيات طموحة لتطوير جودة مخرجاتها العلمية؛ إذ يلاحَظ أحيانًا استعمال ملتوٍ وغير واقعي من بعض هذه الجامعات لمعايير ومؤشرات تصنيف الجامعات، ما يؤدي إلى عكس صورة غير حقيقية ومضللة عن مركز هذه الجامعات في التصنيفات العالمية. فعلى الرغم من أن اعتماد هذه الجامعات السعودية على الباحثين الأجانب لتحسين تصنيفها العالمي لا يعَد عيبًا في ذاته إذا طُبق بعقلانية[21]، فإن الإفراط في عدد العقود الصورية مع الباحثين والعلماء الأجانب الذين ربما لا يزورون هذه الجامعات إلا أسابيع أو أيامًا معدودة، وربما لا تطأ أقدامهم حرم هذه الجامعات قط، يجلب لها انتقادات كثيرة، ولا سيما بعدما بدأت تنكشف هذه الظاهرة في أوساط الباحثين على الصعيد العالمي.

من المفاجآت الغريبة مثلًا أن جامعة الملك عبد العزيز، وهي جامعة غير معروفة كثيرًا عالميًا، احتلت المرتبة العاشرة في الرياضيات، في تصنيف شنغهاي لعام 2014، مع أنه لم يكن لديها برنامج الدكتوراه في الرياضيات إلا قبل عامين. بل وأكثر من هذا، لم يكن يُسمع عن هذه الجامعة في مجال الرياضيات في أوساط متخصصي الرياضيات الدوليين، في الوقت الذي احتل معهد ماساشوستس للتقانة (MIT) المرتبة الحادية عشرة، وجامعة شيكاغو المرتبة الثالثة والعشرين. وتفسير هذه المفارقة هو أن جامعة الملك عبد العزيز تتعاقد مع أساتذة لهم رقم عالٍ من الاقتباسات من بحوثهم، في إطار «برنامج زمالة عالم»[22]، مع أنهم لا يقيمون في هذه الجامعة إلا أيامًا معدودة في العام، ويحصلون على تعويضات

---

(21) بل هو، خلافًا لذلك، يبيّن مستوى تدويل هذه الجامعات وتنافسيتها العالمية، والجامعات الأميركية من أكثر الجامعات في العالم التي تعتمد إلى حد كبير على الباحثين الأجانب واستقطابهم، أكانوا أساتذة أو طلابًا.

(22) انظر موقع البرنامج، على الرابط: Distinguished Scientist Fellowship Program (King Saud University), http://bit.ly/1T9jkVL.

خيالية (عشرات آلاف الدولارات سنويًا، تذاكر سفر في درجة رجال الأعمال، وإقامة في فنادق خمسة نجوم... وغيرها من الحوافز المغرية) في مقابل تذييل اسم جامعة الملك عبد العزيز في بحوثهم. يضاف إلى ذلك، أن 46 فائزًا بجائزة نوبل في التخصصات العلمية المختلفة، مُدرَجَة أسماؤهم في لائحة هيئة تدريس جامعة الملك سعود بوصفهم أساتذة زائرين[23]، وهم يحتاجون إلى رواتب وتعويضات عالية من دون أن يُفيد منهم طلاب الجامعة ما يوازي مستوى الإنفاق على هذا البرنامج.

يضاف إلى ذلك أن هذه الجامعات المصنفة لا توازن في تطويرها بين التخصصات المختلفة، بل تركز أساسًا على التخصصات العلمية وتهمل العلوم الاجتماعية والاقتصاد. ويبدو بوضوح عند الاطلاع على العلامات التي حصلت عليها الجامعات السعودية المصنفة في تصنيف شنغهاي في المجالات العلمية[24] أن هذه الأخيرة هي التي أهلتها لتتبوأ هذه المراتب المتقدمة عالميًا، بينما لم تحصل على علامات تذكر في مجال الاقتصاد والأعمال والعلوم الاجتماعية. ففي تصنيف شنغهاي لعام 2014، لم ترد أي من هذه الجامعات السعودية الأربع ضمن أحسن 200 جامعة في مجال العلوم الاجتماعية. والأمر نفسه يُقال بالنسبة إلى مجالَيْ الاقتصاد والأعمال، حيث لم تصنف أي جامعة سعودية أو عربية ضمن أحسن 200 جامعة في العالم، في هذا التخصص. وفي المقابل احتلت الجامعات السعودية المراتب الأربع المتقدمة في المجالات العلمية، حيث احتلت جامعة الملك عبد العزيز المرتبة 10 في مجال الرياضيات، متقدمة على أعرق الجامعات في العالم مثل معهد ماساشوستس للتقانة الذي حل في المرتبة 11؛ وفي التخصص نفسه احتلت جامعة الملك فهد للبترول والمعادن المرتبة 45 عالميًا؛ أما جامعة الملك سعود، فجاءت ضمن لائحة 101-150[25]. وفي مجال الكيمياء، احتلت جامعة

(23) انظر برنامج الحائزين على جوائز نوبل على موقع جامعة الملك سعود، على الرابط:
http://bit.ly/1NKLLVE.

(24) جامعة الملك سعود، وجامعة الملك فهد للبترول والمعادن، وجامعة الملك عبد العزيز، وجامعة الملك عبد الله للعلوم والتقنية.

(25) انظر: «تصنيف الجامعات في مجال الرياضيات عام 2014»، على الرابط:
«Academic Ranking of World Universities in Mathematics - 2014,» Academic Ranking of World Universities, http://bit.ly/YnJDkd.

الملك عبد العزيز المرتبة 38، وجامعة الملك عبد الله المرتبة 51-75، وجامعة الملك سعود المرتبة 101-150[26]. أما في مجال علوم الحاسوب، فجاءت جامعة الملك عبد العزيز ضمن لائحة 51-75، وجامعة الملك سعود في لائحة 151-200 لأحسن الجامعات في العالم في هذا التخصص[27]. وفي مجال الطب السريري والصيدلة، لم تُدرَج أي جامعة عربية في لائحة أحسن 200 جامعة في العالم في هذا التخصص، لعام 2014، بينما احتلت جامعة الملك عبد العزيز في عام 2013 المرتبة 151- 200 عالميًا. وعلى الرغم من تقدم الجامعات السعودية الهائل في مجال العلوم البحتة، ولا سيما جامعة الملك عبد العزيز التي أصبحت تمثل ظاهرة، لتقدمها السريع في تصنيف شنغهاي، يبقى التحدي أمامها هو تحقيق التوزان في جودة مخرجاتها العلمية في التخصصات المختلفة، ولا سيما الطب والعلوم الاجتماعية والاقتصاد.

رابعًا: قراءة نقدية في المعايير المعتمدة في تصنيف الجامعات

قبل رصد أهم الانتقادات الموجهة إلى المعايير المعتمدة من كل تصنيف على حدة، نستهل هذا المبحث بعرض الانتقادات العامة التي توجه عادة إلى هذه التصنيفات كلها، ويمكن إجمال أهمها في ما يأتي:

- تقدم هذه التصنيفات صورة مضللة وخاطئة عن جودة الجامعات، لأن هذه المعايير تبقى نسبية في إظهار مستوى الجامعات في وظائفها الأساسية المختلفة، ولا سيما ما يتعلق بالتعليم والتدريس وخدمة المجتمع.

- تقدم هذه التصنيفات أحيانًا صورة مشوشة عن تطور ترتيب بعض الجامعات، فما أكثر التصنيفات التي تقوم بتغيير معاييرها من عام إلى آخر، أو الرفع من قيمة بعض مؤشراتها، أو إضافة معايير جديدة أو استبعاد بعضها، وهذا

(26) انظر: «تصنيف الجامعات في تخصص الكيمياء لعام 2014»، على الرابط: «Academic Ranking of World Universities in Chemistry - 2014,» Academic Ranking of World Universities, http://bit.ly/1IDP36j.

(27) انظر: «تصنيف الجامعات في مجال علوم الحاسوب في عام 2014»، على الرابط:
«Academic Ranking of World Universities in Computre Science - 2014,» Academic Ranking of World Universities, http://bit.ly/Xy2hpB.

يؤدي إلى تغيير كبير في ترتيب بعض الجامعات، ما يعطي صورة غير واضحة عن مسار تطورها. ويزداد هذا التشويش على الصورة الحقيقة للجامعات، بوجود تباين كبير في ترتيب الجامعات من تصنيف لآخر، بسبب اختلاف المعايير المعتمدة.

- تُرجح هذه التصنيفات كفة العلوم الطبيعية والطبية على باقي التخصصات؛ فمعامل تأثير الدوريات (Impact Factor) يجب أن يُؤخذ بحذر، ولا سيما في العلوم الاجتماعية والإنسانية، فضلًا عن مجال الهندسة، حيث يكون للكتب ولوسائل النشر الأخرى تأثير أكبر من البحوث المنشورة في الدوريات المحكمة. لذلك فإن قاعدة بيانات كل من «سكوبوس» (Scopus) و «شبكة العلوم» (Web of Science) تبقى غير مرْضية في هذه المجالات التي لا تمثل الدوريات وأعمال المؤتمرات مصدرًا أساسيًا لنقل المعرفة فيها.

أما الانتقادات الموجهة إلى معايير كل تصنيفٍ من التصنيفات الأربعة على حدة، فنذكرها باختصار كما يأتي:

1 - انتقادات تصنيف شنغهاي

- يُؤثر وزن المؤشرات الممنوحة للعلوم الاجتماعية والاقتصاد (والهندسة إلى حد ما) عمومًا في عدم وجود نوع من الإنصاف في تصنيف شنغهاي؛ فالجامعة الرائدة في هذه التخصصات ربما لا تصنف تصنيفًا جيدًا ما لم تكن رائدة في العلوم والطب. فكلية لندن للاقتصاد والعلوم السياسية لا تحتل مراتب متقدمة كونها تفتقر إلى تخصصات في مجال العلوم الطبيعية والطب، مع أنها رائدة في العلوم الاجتماعية والاقتصادية، حيث حلت في تصنيف شنغهاي لعام 2014 في المرتبة الرابعة عشرة في تخصص الاقتصاد والأعمال، وحلت في المرتبة ذاتها في تخصص العلوم الاجتماعية، وهي مرتبة متقدمة جدًا مقاربة بباقي جامعات النخبة في العالم. لكنها لم تحتل أيًا من المراتب الخمسمئة الأولى في العالم في باقي التخصصات، باستثناء الرياضيات التي دخلت مرتين فقط في عامي 2011 و2013 لائحة 151-200 لأحسن جامعة في هذا المجال، لتغادر هذه اللائحة

في النسخة الأخيرة لهذا التصنيف[28]، ما أثر في ترتيبها العام حين حلت في لائحة 101-150 لأحسن جامعة في ترتيب عام 2014.

- وجود تحيز للاقتباسات الأميركية، فلا شك في أن الجامعات الأميركية هي الرائدة في مجال البحث العلمي، لكن هناك أيضًا هيمنة منشوراتها في الدوريات المدونة في الفهارس المعتمدة في التصنيف، وهذا لا ينصف جامعات الدول الأخرى، ولا سيما الجامعات التي لا تستعمل اللغة الإنكليزية في التدريس والبحث.

- اعتماد التصنيف على المنشورات في الدوريات العلمية المصنفة والمنشورة باللغة الإنكليزية يميع مستوى الجامعات. ويُنتقد هذا التصنيف أيضًا لإقصائه الكتب من حساب البحوث المنشورة في الدوريات العلمية، مع أن بعض الحقول المعرفية يمثل فيها الكتب العمود الفقري لنشر المعرفة والأفكار الجديدة مثل العلوم الاجتماعية والهندسة.

- يعتمد تقويم شنغهاي لمستوى التعليم على عدد خريجي الجامعة الحاصلين على جوائز نوبل في الفروع المختلفة وميدالية «فيلدز». وهذه المسألة فيها نظر كبير، لأن جودة التعليم أو حتى الإنجاز العلمي في الجامعة من الصعب تقويمه بعدد الخريجين الحاصلين على جوائز نوبل، حتى وإن عكس مستوى التعليم في جامعات معينة، غالبًا وليس دائمًا، وفي حالات محدودة.

- في ما يتعلق بتقويم جودة التدريس من خلال عدد أعضاء هيئة التدريس الحاصلين على جوائز نوبل في التخصصات العلمية إضافة إلى ميدالية «فيلدز»، فإن هذا المؤشر لا يُظهِر الحقيقة في بعض الحالات، حيث يعمل مثلًا شخص في جامعة (أ) في أثناء حصوله على جائزة نوبل على بحث أنجزه في أثناء عمله في جامعة (ب). والمثال الساطع على ذلك هو العالم الهولندي مارتينوس فيلتمان الذي حصل على جائزة نوبل في الفيزياء في عام 1999، في أثناء عمله في جامعة شيكاغو، على عملٍ أنجزه في أثناء اشتغاله في جامعة أوتريخت الهولندية.

---

(28) انظر تطور ترتيب كلية لندن للاقتصاد والعلوم السياسية في تصنيف شنغهاي، على الرابط:
«London School of Economics and Political Science,» Academic Ranking of World Universities, http://bit.ly/119ICgb.

2- انتقادات تصنيف التايمز

تُوجه انتقادات كثيرة لهذا التصنيف، وهو لا يقارن في شهرته بتصنيف شنغهاي الذائع الصيت. فهناك بعض الانتقادات المتشابهة تمت الإشارة إليها في ما سبق، ويتمثل أهم انتقاد لمعايير تصنيف التايمز في الاعتماد على استطلاع آراء النظراء لتقويم الجامعات وإعطائه معاملًا مهمًا (40 في المئة)، وهذا ربما يصبغ على التصنيف نوعًا من المزاجية والذاتية ويمس موضوعيته، كما أن المؤشر لا يمكن أيضًا أن يتحقق من جودة البحوث التي تنشرها الجامعة ومستوى تعليمها وتدريسها. ومن جهة أخرى يُنتقَد هذا التصنيف لعدم حسابه نسبة الاستشهاد ببحوث الجامعة، كما هو الشأن في تصنيف شنغهاي. ويعاب على التصنيف أيضًا صعوبة التحقق من مصادر المعلومات التي يستند إليها في ترتيب الجامعات، ولا سيما ما يخص استطلاع آراء الأقران أو النظراء، ما يقلل من مستوى شفافية التصنيف.

3- انتقادات تصنيف كيو إس

يمكن جرد أهم انتقادات تصنيف «كيو إس» في الثغرات الآتية:

- يخضع مؤشر عدد الطلاب أو الأساتذة الدوليين (الأجانب) لتفسيرات مختلفة تؤدي إلى التلاعب في النتائج. فهل يمكن أن يُعد الطلاب المقيمون مع ذويهم في الدولة التي توجد فيها جامعاتهم ويحملون جنسيات أجنبية ضمن الطلاب الدوليين؟ ويسري الأمر نفسه على نسبة أعضاء هيئة التدريس الدولية ذوي الحالة نفسها.

- مؤشر إقبال الطلاب على الجامعة؛ يفتح بعض الجامعات مجالًا واسعًا لتقديم طلبات الانتساب، ولو لم تُقبل هذه الطلبات للتسجيل النهائي، أو لم يلتحق الطلاب بالجامعات أصلًا، وهذا لا يمكن أن يعكس مستوى جاذبية الجامعات.

- تعتمد مؤسسة «كيو إس» كثيرًا على سمعة الجامعات، وفي الأساس من خلال استطلاع آراء أرباب العمل الذين ربما تتقلب آراؤهم، ما يجعل من الصعب الوثوق كثيرًا بهذا الاستطلاع. والانتقاد هنا منصب على إعطاء رأي

الأقران أو النظراء 40 في المئة من النتيجة الإجمالية. والملاحظة نفسها تقال عن مؤشر صاحب العمل (10 في المئة)؛ إذ يسأل الاستطلاع أصحاب العمل تحديد الجامعات التي يرون أنها تنتج أفضل الخريجين. ويضيف هذان المؤشران معًا الطابع الذاتي على التصنيف؛ كما أنه يصعب على المتتبع التحقق من مصادر المعلومات عكس المؤشرات التي يعتمدها تصنيف شنغهاي. إضافة إلى هذا، فإن كثيرًا من المستجوبين لا يبعث أجوبته إلى الهيئة المشرفة على التصنيف.

4- انتقادات ويبومتريكس

كثيرة هي الانتقادات الموجهة إلى منهجية تصنيف ويبومتريكس؛ **أولها** أن المركز الافتراضي للجامعات لا يعكس مكانتها الواقعية. كما أن التغير الكبير في مراكز الجامعات في التصنيف نصف السنوي يسبب إرباكًا وضبابية عند المهتمين في شأن المركز الحقيقي للجامعات في هذا التصنيف. ومع أن المكانة العالمية التي يمكن أن تحتلها الجامعات في هذا التصنيف، تعني أن المؤسسة تملك سياسة تُشجع التقانة الجديدة ومصادر تطبيقها، إلا أن المركز المكلف بهذا التصنيف ينبه الطلاب المرشحين إلى الالتحاق بالجامعة إلى عدم استعمال هذه البيانات دليلًا وحيدًا لاختيار الجامعة التي سيلتحقون بها، بل إن عليهم مراعاة المعايير الأخرى[29].

خاتمة

على الرغم من النقائص التي تشوب هذه التصنيفات، أصبح لها اليوم شأن كبير، حيث امتد تأثيرها إلى سوق الشغل الدولية؛ فمثلًا، أصبح قانون الهجرة الهولندي الجديد يعطي صراحة الأولية للمهاجرين ذوي المؤهلات العالية والحاصلين على شهادات من الجامعات الـ 150 الأفضل في العالم[30]. وستسعى المؤسسات والشركات العالمية، ولا ريب، في المستقبل، إلى التركيز أكثر على جذب خريجي الجامعات المصنفة في المراتب الأولى.

---

(29) انظر هذا التنبيه على الموقع الرسمي للتصنيف، على الرابط: «Objectives: Objectives of the Webometrics Ranking of World's Universities,» Raking Web of Universities, http://bit.ly/1kPIEWU.

(30) Ronald M. Harden & David Wilkinson, «Excellence in Teaching and Learning in Medical Schools,» *Medical Teacher*, vol. 33, no. 2 (2011), p. 95, at: http://bit.ly/1I9lIEy.

إضافة إلى ذلك، لا ريب في أن هذه التصنيفات ستدفع الجامعات العربية إلى تحسين مستوى إنجازها العلمي والتعليمي والتدريسي، والوقوف على نقاط ضعفها لتداركها، وتحفز تنافسها على المستويين المحلي والعالمي. وفي المقابل، فإن الجامعات المصنفة مدعوة إلى بذل جهد مضاعف للحفاظ على موقعها أو تحسينه، ولا سيما مع وجود منافسة متنامية من جامعات النخبة العالمية التي تتطور باستمرار؛ كما عليها، من جهة أخرى، أن تكرس جهدها لتوطين المعرفة وتهيئ أجيال المستقبل من باحثي دولتها، ولا تفرط في العقود الصورية مع العلماء المرموقين، فمرتبة الجامعة التي يحق أن تفتخر بها هي التي تعكس حقًا مستواها الحقيقي.

لتجاوز سلبيات التصنيفات المختلفة التي تناولت هذه المقالة أبرزها، من الأفضل، كما يقول الخبير الدولي في مجال التعليم العالي، جميل سالم، إجراء مقارنة بين أنظمة التعليم العالي، لا تصنيف الجامعات. فمثلًا، حققت فنلندا تقدمًا باهرًا في مجال اقتصاد المعرفة، لكن لا توجد أي من جامعاتها ضمن أحسن 50 جامعة أولى في العالم، مع أن فيها جامعات تركز تركيزًا كبيرًا جدًا على التقانة المتقدمة في مجال التعليم العالي[31]. كما يجب إعطاء أهمية لتصنيف الأقسام الأكاديمية التي تجتذب الطلاب لشهرتها؛ فقسم الاقتصاد في جامعة شيكاغو، مثلًا، حصل على عشر جوائز نوبل في الاقتصاد، بينما حصلت جامعة هارفرد على ثلاث جوائز فقط في هذا المجال، ومع ذلك تبقى جامعة هارفرد هي الرائدة. وجرى تجاوز هذا الانتقاد نسبيًا في النسخ الأخيرة لهذه التصنيفات، حيث تصنّف الجامعات بحسب بعض التخصصات العلمية، فضلًا عن التصنيف الإجمالي، وذلك إظهارًا لخصوصيات كل جامعة. وتجدر الإشارة إلى أن بعض التصنيفات الجديدة يسعى إلى تقديم تقويم شامل لوظائف الجامعة مثل التصنيف الأوروبي (U-Multirank) الذي يركز على أبعاد مختلفة مثل التدريس والبحث وتبادل المعرفة والمشاركة الإقليمية، لكنه لا يخلو، هو الآخر، من نقائص، ولم ينجُ من انتقادات.

(31) Cited by: Don D. Guttenplan, «Questionable Science behind Academic Rankings,» *New York Times* 14/11/2010, at: http://nyti.ms/1N7OxrL.

المراجع

1 - العربية

تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام 2003: نحو إقرار مجتمع المعرفة. نيويورك: برنامج الأمم المتحدة للتنمية؛ الصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي، 2003.

«العلم والتكنولوجيا في الدول الأعضاء بمنظمة المؤتمر الإسلامي: ملخص تنفيذي». مركز الأبحاث الإحصائية والاقتصادية والاجتماعية والتدريب للدول الإسلامية (مركز أنقرة) (منظمة المؤتمر الإسلامي)، في:
http://bit.ly/1XkmTZS.

2 - الأجنبية

«Academic Ranking of World Universities in Chemistry - 2014.» Academic Ranking of World Universities. http://bit.ly/1lDP36j.

«Academic Ranking of World Universities in Computre Science - 2014.» Academic Ranking of World Universities, http://bit.ly/Xy2hpB.

«Academic Ranking of World Universities in Mathematics - 2014.» Academic Ranking of World Universities, http://bit.ly/YnJDkd.

«Arab_World.» Ranking Web of Universities. http://bit.ly/1T9hoN6.

«BRICS & Emerging Economies Rankings 2015.» The World University Rankings. http://bit.ly/1Nlp3ZK.

«BRICS & Emerging Economies Rankings 2015.» The World University Rankings. http://bit.ly/1tVdTec.

Distinguished Scientist Fellowship Program (King Saud University), http://bit.ly/1T9jkVL.

Harden, Ronald M. & David Wilkinson. «Excellence in Teaching and Learning in Medical Schools.» *Medical Teacher*. vol. 33. no. 2 (2011). at: http://bit.ly/1l9IlEy.

«London School of Economics and Political Science.» Academic Ranking of World Universities. http://bit.ly/1l9ICgb.

«Methodology.» Academic Ranking of World Universities, at: http://bit.ly/1T8wsuj.

«Objectives: Objectives of the Webometrics Ranking of World's Universities.» Raking Web of Universities, http://bit.ly/1kPIEWU.

«The Planet's Largest Link Index Database.» MAJESTIC, http://bit.ly/1HZEKAu.

«Track Your Backlinks, Keywords, Brand Mentions and Know What Your Competitors are Doing.» Ahrefs, http://bit.ly/1k01UNF.

«World University Rankings 2014-15.» The World University Rankings, http://bit.ly/1mUdagx.

الفصل الخامس

أنموذج مقترح لبناء الفرق البحثية الافتراضية في العلوم الإنسانية والاجتماعية

حنان عبد الحميد
هــدى اليامــي

تروي الأسطورة في الثقافة الهندوسية قصة ستة مكفوفين ذهبوا إلى رؤية الفيل، ليصل كل منهم إلى تعريف له، ولم يكن لهم به سابق علم؛ إذ تحسس الأول جانبًا من جسم الفيل الكبير، ثم قال: الفيل هو كائن يشبه الحائط؛ بينما أمسك الثاني بنابه، وقال: بل هو كائن مثل الرمح؛ وتحسس الثالث خرطوم الفيل، وقال: هو حيوان كالأفعى؛ أما الرابع الذي أمسك إحدى سيقانه فقال: إنه يشبه جذع الشجرة؛ وأمسك الخامس بأذنه فقال: الفيل كالمروحة؛ وأخيرًا قال السادس الذي أمسك ذيله: هو حيوان يشبه الحبل[1]. تمثل هذه القصة رحلة الباحث الذي يسعى للوصول إلى جواب عن سؤال جديد، وتمثل أيضًا ضيق أفق النظرة الفردية وأهمية العمل الجماعي، ولا سيما في المسائل المجهولة للجميع. فلو تشارك المكفوفون الستة عملية البحث لتمكنوا من إيجاد تعريف شامل ودقيق للفيل، ما يوضح أهمية العمل الجماعي الذي يساهم في الوصول إلى جواب أكثر دقة وشمولًا وأقرب إلى الصحة.

(1) Martin Gardner (ed.), *Best Remembered Poems* (New York: Dover Publications, 1992).

ربما تكون أهمية العمل الجماعي ملحوظة في مجتمع الباحثين، فالباحث يجب أن يدون - مثلًا - الأدبيات السابقة التي تناولت موضوع بحثه ويحاول الربط بينها. تلك وغيرها من الأمثلة توضح مدى أهمية العمل الجماعي في عملية الإنتاج المعرفي. لكن يجب أيضًا أن نلاحظ أن العصر المعلوماتي المتميز بتطور تقانة الحاسبات والمعلومات والاتصالات فرض طرائق متجددة للتعاون والتكامل في الإنتاج المعرفي. وفي هذا الشأن، يفرق مايكل غيبنز وآخرون بين طرائق إنتاج المعرفة[2]، معتبرين أن «النمط الأول لإنتاج المعرفة» (Mode 1) ظهر في العصر الصناعي المتميز بالآلات والمكائن المخصصة والصناعات المتخصصة التي أثرت في توجه العلماء حينها، حيث وجدوا أن إنتاج المعرفة يجب أن يخضع لعقول متخصصة أيضًا؛ أما «النمط الثاني لإنتاج المعرفة» (Mode 2)، فظهر مع تطور وسائل المواصلات وتقانة المعلومات والاتصالات في العصر المعلوماتي، وسمحت بسيل من المعارف المنوعة وسهولة في طرائق التواصل بين منتجي المعارف ومطبقيها، ما انعكس على صورة إنتاج المعرفة ذاتها التي باتت تتميز بسمات عدة، أهمها: الربط والجمع بين عملية إنتاج المعرفة وتطبيقها، ومشاركة متخصصين وممارسين من تخصصات مختلفة فيها وتعاونهم، والتنظيم المؤسسي الموقت وغير الهرمي لحل المشكلات، والالتزام والمسؤولية المجتمعية. كما تشرح بعض الأدبيات المعاصرة نظرية جديدة للإنتاج المعرفي تبين كيف أن تطور طرائق إنتاج المعرفة ذاته يتولد من عملية تشاركية بين الطرائق القائمة، ولا يعني ذلك وجود طريقة تغني عن الأخرى، بل يكمل بعضها بعضًا[3].

في هذا الشأن، تُعدّ الفرق البحثية الافتراضية من الأمثلة العملية المعاصرة للتعاون والتكامل بين المتخصصين الباحثين والممارسين وغيرهم لإنتاج المعرفة بالطرائق المتجددة الآنفة الذكر. ومن أهم ما يميزها قدرتها على تسهيل تواصل الباحثين من مناطق جغرافية متباعدة، ويتناول كثير من الأدبيات أسس إنشائها

(2) Michael Gibbons, et al, *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies* (London: Sage Publication, 1994), pp. 1-16.

(3) Elias G. Carayannis & David F. J. Campbell, «Mode 3 Knowledge Production in Quadruple Helix Innovation Systems: Twenty-first-Century Democracy, Innovation, and Entrepreneurship for Development,» *Springer* (New York) (2012).

ومكوناتها وآليات عملها وطرائق إدارتها وعوامل نجاحها والتحديات التي تواجهها وغير ذلك؛ وإذ نلحظ من خلال المسح الشامل لمجموعة من قواعد البيانات العربية والأجنبية[4] انعدام البحوث العربية التي تدرس الفرق البحثية الافتراضية، أو تبحث في طرائق اعتمادها في المنظومات البحثية العربية، فهذا هو الأمر الذي دفعنا إلى دراستها بوصفها منظومة تواكب العصر المعلوماتي، وتجسد بصفة عملية طرائق متجددة في الإنتاج المعرفي، ربما تكون ملائمة للتطبيق في الدول العربية، وتساهم من ثم في التغلب على بعض المعوقات المحيطة بمجال البحث العلمي ونمو الإنتاج المعرفي في تلك الدول.

ما أكثر الدراسات والتقارير الصادرة عن المؤسسات الدولية، مثل المنتدى الاقتصادي الدولي[5]، ومنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة[6] التي أشارت إلى وجود مشكلات شتى في منظومات البحث العلمي في الدول العربية؛ إذ يحتل معظم الدول العربية مراكز متأخرة في مؤشرات التقدم العلمي والإبداعي فيها. كما يؤكد عدد كبير من الدراسات، مثل دراسات مصطفى الطيب[7]، وسميرة البدري وعلي البومحمد[8]، على اتساع الفجوة بين الدول العربية والدول المتقدمة في مجال البحث العلمي، من حيث نوعية البحوث وكميتها ومقدار الإنفاق المخصص لها، ما يدعو إلى دراسة المنظومات المعاصرة للبحث العلمي في العالم. ولعل أبرز هذه المنظومات في الوقت الحالي الفِرقُ

(4) تتمثل في «المكتبة الرقمية السعودية» (SDL) التي تضمّ 184 قاعدة بيانات من ضمنها «قاعدة المعلومات التربوية» (EduSearch)، و«بنك المعلومات العربي» (AskZad)، و«قاعدة معلومات العلوم الإنسانية» (HumanIndex)، و«إيبسكو» (Ebsco)، ومراكز البحث العلمي في الجامعات السعودية.

(5) Klaus Schwab (ed.), *The Global Competitiveness Report 2013-2014* (Geneva: World Economic Forum, 2013).

(6) تقرير اليونسكو عن العلوم لعام 2010: الوضع الحالي للعلوم في مختلف أنحاء العالم (باريس: منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو)، 2010).

(7) مصطفى الطيب، «ضمان جودة البحث العلمي في الوطن العربي: دراسة تحليلية ميدانية»، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، السنة 6، العدد 13 (2013).

(8) سميرة البدري وعلي البومحمد، «واقع البحث العلمي في العالم العربي ومعوقاته»، ورقة مُقدّمة في: المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي، الذي عُقِد في جامعة الخليج - البحرين عام 2012.

البحثية الافتراضية التي تمثل منظومة عملية تتيح التكاملية في البحوث العلمية وتطبيقاتها بمرونة تلبي متطلبات المجتمع. وهدفنا من ذلك هو الوصول إلى أنموذج مقترح لبناء الفرق البحثية الافتراضية في الدول العربية، وبالتحديد في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية التي يُعد الاهتمام بها ضرورة تمهيدية لنهضة البحوث العربية في العلوم الطبيعية والتطبيقية والعلوم الاجتماعية والإنسانية على حد سواء.

إضافة إلى ذلك، سعت هذه الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الرئيس: ما الأنموذج المقترح لبناء الفرق البحثية الافتراضية في العلوم الإنسانية والاجتماعية في الدول العربية؟ ساعين في الوقت نفسه إلى إجابة عن أهم الأسئلة التي تتفرع منه: ما هي مبررات احتياج الدول العربية إلى الفرق البحثية الافتراضية؟ وما واقع الفرق البحثية الافتراضية عربيًا ودوليًا؟ وما مفاهيم بناء الفرق البحثية الافتراضية وأسسها؟ وما متطلبات بناء الفرق البحثية الافتراضية؟ وما أبرز القضايا المتعلقة بهذا البناء؟ وما المقاربات المنجزة في الدراسات الاستشرافية والمستقبلية عن الفرق البحثية الافتراضية؟ وما الأنموذج المقترح لبناء الفرق البحثية الافتراضية في الدول العربية؟

أولًا: الإطار النظري للدراسة

1- مبررات احتياج الدول العربية إلى الفرق البحثية الافتراضية

تتركز المبررات التي تدعو الدول العربية إلى التوجه إلى نماذج جديدة في منظومات البحث العلمي، في تأخر البحث العلمي في العالم العربي، وطبيعة العصر المعرفي، وطبيعة المعرفة ذاتها، والفرص الجديدة التي تتيحها منظومة الفرق البحثية الافتراضية. وتُجمع الأدبيات في تحليلها لواقع البحث العلمي في الدول العربية على وجود فجوة في الإمكانات المقدمة إلى دعم البحث العلمي، ساهمت في ضعف المجتمع العلمي العربي وتفككه، وعدم توافر المناخ الملائم للعمل البحثي، وانخفاض عدد الباحثين مقارنة بالمتوسط العالمي، ونقص مردودهم البحثي، وتسرب كثير من العقول العربية إلى الدول المتقدمة، إضافة

إلى غياب الاستراتيجيات العربية الشاملة لتطوير البحث العلمي، وعدم وجود تصورات واقعية لمجابهة تحدياته[9].

إضافة إلى ذلك، تفرض طبيعة العصر المعرفي على العالم السعي إلى اكتساب المعرفة وإنتاجها لبناء مجتمع معرفي أصيل؛ إذ يؤكد باحثون كُثُر أن صورة العصر الحالي الذي يتسم بالعولمة وظهور مجتمع المعرفة والتغير المتسارع للتقانة، تفرض ظهور أنموذج جديد لإنتاج المعرفة في المؤسسات البحثية[10]. إضافة إلى ذلك، فإن الوصول إلى المعرفة والاكتشاف العلمي هو في حد ذاته أكبر مبرر لإجراء البحوث وإنشاء الفرق الافتراضية في الدول العربية؛ إذ إن طبيعة العلم ذاتها تغري الباحثين للسعي خلفها بغية التجريد والاكتشاف والاختراع، ما يساهم في تحسين الحياة الإنسانية.

ترى الدراسة كذلك أن التطورات التقانية التي يشهدها عصرنا الحالي ألقت بظلالها على الفرق البحثية، وأحدثت فيها تحولًا غير مسبوق، حيث عمدت إلى توفير بيئات افتراضية غير تقليدية لدعم التعاون البحثي[11]؛ وتمتاز هذه البيئات الافتراضية بخفضها الهائل لتكاليف السفر والأوقات المخصصة له، وإتاحة فرص

---

(9) انظر: المرجع نفسه؛ لعلي بوكميش، «معوقات توظيف البحث العلمي في التنمية بالعالم العربي»، مجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية (الجزائر)، العدد 12 (حزيران/ يونيو 2014)، ص 3-9؛ الطيب، «ضمان جودة البحث العلمي»؛ وفيق الأغا ورامز بدير، «ضمان جودة البحث العلمي وتوطين التكنولوجيا بين الواقع والتطبيق في الوطن العربي»، ورقة عمل مُقَدَّمة في جامعة الأزهر بغزة (تشرين الأول/ أكتوبر 2010)، ومحمد ياقوت، أزمة البحث العلمي في مصر والوطن العربي (القاهرة: دار النشر للجامعات، 2007).

(10) Gibbons et al, and John W. Moravec, «A New Paradigm of Knowledge Production in Minnesota Higher Education,» *On the Horizon*, vol. 16, no. 3 (2008), pp. 123-136.

(11) هذا ما تؤكده دراسات كثيرة، انظر: Maryam Rad et al, «Assessing the Factors that Affect Adoption of Social Research Network Site for Collaboration by Researchers Using Multi-Criteria Approach,» *Journal of Theoretical & Applied Information Technology*, vol. 65, no. 1 (2014), pp. 170-182; Pip Lynch, Sally Shawb & Robyn Zinke, «Virtual Environments for Collaborative Leisure Research,» *Annals of Leisure Research*, vol. 16, no. 4 (2013), pp. 348-356; Helena Bukvova, «Studying Research Collaboration: A Literature Review,» *Sprouts: Working Papers on Information Systems*, vol. 10, no. 3 (2010), at: http://bit.ly/1QE88IB; Murugan Anandarajan & Asokan Anandarajan (ed.), *e-Research collaboration: Theory, Techniques and Challenges* (New York: Springer, 2010), and Angelika Cosima Bullinger et al, «Towards Research Collaboration: A Taxonomy of Social Research Network Sites,» Proceedings of the Sixteenth Americas Conference on Information Systems, Lima, Peru (2010).

أكبر لضم الموهوبين في المجالات والدول المختلفة، إضافة إلى توليد الإبداع والأصالة بين أعضاء الفريق وإتاحة تكافؤ الفرص بينهم(12).

إضافة إلى ذلك، ترى بحوث وتقارير جمة أن الجهد المشترك للأفراد والمؤسسات قد يكون قادرًا على معالجة كثير من مشكلات البحث العلمي في الدول العربية(13)، فيما تؤكد بحوث أخرى، في السياق نفسه، ضمن منظور أكثر شمولًا(14) أن تضافر الجهد من خلال الفرق البحثية بات يمثل أولوية لإجراء بحوث علمية من شأنها أن تساعد في إنتاجية أعلى، ومخرجات أفضل للبحث العلمي.

2- واقع الفرق البحثية الافتراضية عربيًا ودوليًا

أشارت إحدى الدراسات الإحصائية الحديثة إلى وجود فجوة عالمية في الوعي والاهتمام بالبحث الإلكتروني (e-research)، أي البحوث العلمية التي تتسم باستخدام التقانة المحوسبة والسلوك التعاوني بين الباحثين؛ إذ كانت المبادرات البحثية في مجالي العلوم الطبيعية الإلكترونية والعلوم الاجتماعية الإلكترونية أكثر بروزًا في الولايات المتحدة الأميركية وأوروبا؛ أما الصين فلها مبادرات قوية في مجال العلوم الطبيعية الإلكترونية، بينما لها مبادرات محدودة في مجال العلوم الاجتماعية الإلكترونية(15).

---

(12) Angelika C. Bullinger, Uta Renken & Kathrin M. Moeslein, «Understanding Online Collaboration Technology Adoption by Researchers: A Model and Empirical Study,» *Thirty Second International Conference on Information Systems* (Shanghai) (2011).

(13) سامية عزيز وبابة بوزغاية، «المشكلات التي تواجه البحث العلمي في الوطن العربي»، ورقة مُقَدّمة في: أشغال الملتقى الوطني الأول حول إشكالية العلوم الاجتماعية في الجزائر واقع وآفاق، الجزائر (7-8 آذار/ مارس 2012)؛ محمد الطائي، «نحو استراتيجية فاعلة لضمان الجودة في البحث العلمي بالوطن العربي»، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، العدد 10 (2012)، في: http://bit.ly/1I6tCFa.

وكذلك: محمود أحمد جعفر، دور الشباب بتنمية البحث العلمي في الوطن العربي: تقرير، إشراف نسرين الهاشمي (بيروت: الأكاديمية الملكية لاتحاد العلوم الدولية التابع للأمم المتحدة، 2012)، في: http://bit.ly/1HipFx0.

(14) Bullinger et al, «Towards Research;» Bullinger, Renken & Moeslein, «Understanding Online.» and Lynch, Shawb & Zinke, «Virtual Environments».

(15) William H. Dutton & Paul W. Jeffreys (eds.), *World Wide Research: Reshaping the Sciences and Humanities* (Cambridge, MA: MIT Press, 2010).

جدير بالذكر ظهور مبادرات كثيرة تسعى إلى رقمنة البحوث في العلوم الطبيعية والاجتماعية في الولايات المتحدة الأميركية والمملكة المتحدة وألمانيا وأستراليا والصين مع بداية الألفية الحالية، من خلال توفير البنى التحتية الإلكترونية وتطوير الأدوات المنهجية الإلكترونية والخدمات الرقمية والبيئات الافتراضية التي تسهل على الباحثين اكتشاف البيانات والوصول إليها وتحليلها والتعاون في حل المشكلات المعقدة، منها على سبيل المثال، المركز الوطني للعلوم الاجتماعية الإلكترونية في المملكة المتحدة الذي تديره جامعتا أكسفورد ومانشستر، ومشروع البنية التحتية الافتراضية لمؤسسة العلوم الوطنية في الولايات المتحدة الأميركية، وخدمة التعاون البحثي الأسترالي[16].

أما في ما يتعلق بالمبادرات العربية، فتوجد مبادرة لمدينة أكاديمية دبي الدولية التي تسعى إلى تشكيل الفرق البحثية الافتراضية وتقويم المتطلبات البحثية للباحثين من جامعات عدة في المدينة الأكاديمية، وتسهيل التعاون بينها وبين قطاع الأعمال والصناعات، والعمل على حل المشكلات الاقتصادية. إضافة إلى مبادرة العمل التنسيقي البحثي والابتكاري للبحر الأبيض المتوسط (INCONET MIRA) التي جرى افتتاحها في عام 2008 بوصفها منصة حوار وعمل لتشجيع التعاون العلمي والتقني بين شركاء البحر الأبيض المتوسط والدول الأوروبية، وهي تضم 30 شريكًا و20 دولة، وتتركز أهدافها في تطوير الحوار بين الاتحاد الأوروبي والدول المتوسطية الشريكة، والعمل على تحديد المصالح المشتركة في المجالات البحثية، وتحديد الأولويات في العلوم والتقانة، ونشاط بناء القدرات، وتعزيز التفاعل والتعاون.

إضافة إلى ذلك، يشير أناندرجان وأناندرجان إلى أن البحوث التي تدرس ظاهرة التعاون بين الباحثين بدأت منذ أربعة عقود ماضية، أي منذ سبعينيات القرن الماضي[17]؛ وبإجراء مسح شامل لهذه الأدبيات التي تناولت الفرق البحثية

---

(16) Ibid.; «Digital Social Research Tools, Tension Indicators and Safer Communities: A Demonstration of the Cardiff Digital Research Platform (CDRP),» Economic and Social Research Council (2014), at: http://bit.ly/1NnC9Wy, and «The Advanced Cyber Infrastructure (ACI) Division,» National Science Foundation (2014), at: http://1.usa.gov/1N9rqwK.

(17) Anandarajan & Anandarajan.

الافتراضية دوليًا (وفقًا لما جرى تحديده في منهجية الدراسة)، وبعد الاطلاع على مضمون المراجع العلمية المتاحة ضمنها وتحليلها، لُوحظ وجود كثير من البحوث ودراسات الحالة للفرق البحثية الافتراضية دوليًا، حيث تناولت هذه الأدبيات في ثناياها كثيرًا من المفاهيم والقضايا والتحديات والفرص المرتبطة بالفرق البحثية الافتراضية.

باستقراء الأدبيات السابقة، وما رافقها من جهد ومبادرات على المستويين العربي والدولي، نلاحظ النشاط الجلي لدول أوروبا وأميركا الشمالية والصين في هذا المجال، يقابله غياب أو ندرة نشاط الدول العربية في المجال نفسه، ما يدعم أهمية الدراسة الحالية التي تعمد إلى فتح باب البحث العلمي العربي للفرق البحثية الافتراضية، إضافة إلى تقديم أنموذج مقترح للفرق البحثية الافتراضية في الدول العربية.

ثانيًا: تحليل منظومة الفرق البحثية الافتراضية

1- ماهية الفرق البحثية الافتراضية

يذكر سولدنر وآخرون أن أول ورقة بحث علمي مشترك نُشرت في عام 1665[18]، وأن البحوث العلمية المشتركة في ازدياد، ويضيفون أن نسبة البحوث العلمية ذات الشراكات الدولية ارتفعت من 8 في المئة في عام 1988 إلى 20 في المئة في عام 2005. وارتفعت نسبة النشر المشترك بين باحثين من معاهد عدة من 40 في المئة إلى 61 في المئة في الفترة الزمنية السابقة نفسها[19]. فيما يؤكد بولينجر وآخرون دور تقانة الاتصال والمعلومات في زيادة نسبة البحوث المشتركة وتغيير صورة التعاون البحثي[20]؛ إذ يشبهون النقلة التي تفرضها التقانة المعاصرة في ميدان البحث العلمي بالنقلة من الأحصنة إلى السيارات في مجال المواصلات.

(18) Jens Soeldner et al, «Supporting Research Collaboration-On the Needs of Virtual Research Teams,» *Business Services: Konzepte, Technologien, Anwendungen* (2009), at: http://bit.ly/1N4nyce.

(19) Uta Renken & Angelika Cosima Bullinger, «IT-Based Interactive Research-On the Use of Social Software in Research,» in: Jeschke Sabina et al, *Enabling Innovation: Innovative Capability - German and International Views* (New York: Springer, 2013), pp. 463-472.

(20) Bullinger et al, «Towards Research».

يضيف دوتن وجيفريز أن مصطلح Collaboratory كان أول مصطلح يُستخدم لوصف بيئات البحث الافتراضية في عام 1989[21]، وأطلق هذا المصطلح الباحث وليام وولف في الولايات المتحدة، وهو مزيج من كلمتي Collaboration وLaboratory، الأولى تعني تعاون والثانية معامل؛ واستخدم المصطلح وليام وولف لكتابة تقرير «نحو معامل تعاونية افتراضية وطنية»، وكان لهذا التقرير عظيم الأثر في إيضاح رؤية البحوث العلمية التي تمكن الباحثين من التعاون خارج حدود أماكنهم المادية، حيث وصف المعمل التعاوني الافتراضي بـ «مركز بلا جدران»، يؤدي فيه الباحثون بحوثهم من دون النظر إلى الأماكن الجغرافية، ويتواصلون مع نظرائهم وأدوات البحث والبيانات المتشاركة والمصادر المحوسبة في المكتبات الإلكترونية.

للتفريق بين بيئات البحث الافتراضية وبيئات البحث التقليدية، ركز وولف في وصفه للمعمل الافتراضي على مكونه التقاني، وهو البنية الأساسية المادية للمعمل الافتراضي، التي تتكون من مجموعة الشبكات المحوسبة العالمية المعززة بالأدوات الملائمة. وعلى الرغم من وجود ذلك، فإن جوهر المعمل الافتراضي ليس في بنيته الفيزيائية، بل في البرمجيات المستخدمة لتسهيل عملية البحث، فتُمكن الباحثين من استخدام مكتبات بعيدة، والتعاون مع زملاء بعيدين، واستخدام أدوات بعيدة، وتحليل البيانات واختبار النماذج، بينما هم في أماكنهم المحلية[22].

أما مصطلح «بيئات البحث الافتراضية» فظهر أولًا في المملكة المتحدة، وعُرف أنه مجموعة من الأدوات والنظم والعمليات الإلكترونية المتصلة بشبكة الإنترنت لتسهيل عملية البحث ودعمها ضمن نطاق المؤسسة وخارجها. وتهدف إلى تقديم الأدوات والخدمات اللازمة للباحثين لإجراء بحوث من أي نوع بكفاءة أفضل، وفاعلية ممكنة، الأمر الذي يعني أن بيئات البحث الافتراضية ستساعد الباحثين الأفراد في إدارة مهماتهم المعقدة المتصلة ببحوثهم، وستسهل تعاونهم (Collaboration) مع مجتمعات الباحثين خارج النطاق التخصصي والمؤسسي،

(21) Quoted in: Dutton & Jeffreys.

(22) Ibid.

حيث تدعم عمليات البحث التي تتضمن اكتشاف الموارد وجمع البيانات وتحليلها والمحاكاة والتعاون والتواصل والنشر وإدارة البحث والمشروع(23).

إضافة إلى ذلك، نجد أن لفظ المعامل (Laboratory) من مصطلح المعامل الافتراضية يأتي من أصله المنبثق من بحوث العلوم الطبيعية وبيئاتها المعملية، ولا يعني ذلك أن أشكال البحوث الأخرى غير متضمنة فيه، ومصطلح المعامل هنا هو مجازي يشير إلى عملية البحث، لكنه أيضًا غير ملائم لوصف بحوث العلوم الاجتماعية والإنسانية التي لها مجموعة خاصة من الأدوات والقضايا(24).

وُجدت تعاريف عدة لوصف المعامل الافتراضية وإيضاح العلاقة بين التقانة والعملية التعاونية بين الباحثين. ومر المصطلح بتطورات عدة، إلى أن انتقل في وصف المعامل الافتراضية من مجرد أدوات تقانية إلى كيان مؤسسي، حيث يذكر ناثان أن المعمل التعاوني الافتراضي هو كيان مؤسسي يتعدى البعد المكاني ويدعم التفاعل الإنساني الثري والدوري الموجه في ميدان بحثي سائد، ويشجع التواصل بين الباحثين المعروفين وغير المعروفين لدى بعضهم بعضًا، ويوفر وصولًا إلى موارد البيانات والأدوات اللازمة لإنجاز مهمات البحث؛ وهو تعريف يجمع بين وجود الأدوات والتقانة ووجود العمليات البحثية وتعاون الباحثين(25).

من العرض السابق، يُلاحَظ وجود عدد من المصطلحات والتعاريف تتعلق بمفهوم الفرق البحثية الافتراضية، منها تعريف سولدنر وآخرين الذين يوضحون مفهوم الفرق البحثية الافتراضية بكونها عبارة عن باحثين متخصصين يعملون في المشروعات البحثية التعاونية التي تكون عادة بين المعاهد المتعددة والأقسام والمستويات الأكاديمية المختلفة، ويُدعم تفاعلهم بتقانة المعلومات والاتصال (ICT) والتطبيقات البرمجية المنوعة؛ ذلك أن البعد المكاني يجعل التفاعل وجهًا لوجه نادرًا(26). ويُعرّف أناندرجان وأناندرجان الفريق البحثي الافتراضي أنه

(23) Simon Hodson, «The Use of Virtual Research Environments and eScience to Enhance Use of Online Resources,» *Early Modern Literary Studies*, vol. 14, no. 2 (2008), and Dutton & Jeffreys.

(24) Dutton & Jeffreys.

(25) Ibid.

(26) Soeldner et al.

مجموعة من الباحثين يعملون عبر حدود الزمان والمكان والمؤسسة، بوساطة تقانة الاتصال والمعلومات لإيجاد المعرفة، التي يريا أنها عملية اجتماعية بوساطة أفراد، تبدأ عادة بمشاركة المعرفة الضمنية لاستخلاص قواعد عمل المجموعة والعمليات والأهداف، أساسًا للتعاون الناجح، ويعرَف برأس المال الاجتماعي، وهو مكون جوهري في البحوث التعاونية[27]. وتراجع بكفوفا أدبيات الفرق البحثية الافتراضية، وتقدم تعاريف عدة لمفهوم التعاون، مثل تشارُك الأفراد الذين يختلفون في تميزهم العلمي وعملهم على تحقيق هدف معين، وتلاقي اهتمامات الناس المنوعة لتحقيق هدف مشترك عبر التفاعل وتبادل المعلومات وتنسيق النشاط. ويتضمن التعاون البحثي بالتحديد خمسة أمور: وظيفة المشاركين، الانتماء المؤسسي، المستوى التنظيمي للتعاون، التركيز التخصصي، التركيز الجغرافي؛ ثم تشير الباحثة إلى أن المصطلح لم يُعرّف بوضوح حتى الآن إلا أن البحوث تؤكد أهميته وزيادة الإقبال عليه[28].

من التعاريف السابقة، يمكننا إذًا، استخلاص أبرز سمات الفرق البحثية الافتراضية:

- وجود باحثين متخصصين، في مجال علمي واحد أو مجالات علمية عدة، والتوجه العالمي اليوم هو نحو البحوث متعددة التخصصات[29].

- وجود مشروع بحثي يحوز اهتمام الباحثين المشاركين ويقع في دائرة تخصصهم.

- استخدام تقانة التواصل والمعلومات للتواصل بين الباحثين، والوصول إلى الموارد العلمية، وإنجاز المهمات البحثية.

- التنوع الجغرافي والمؤسسي والدولي للباحثين المشاركين والبحوث المنتجة.

---

(27) Anandarajan & Anandarajan.

(28) Bukvova.

(29) حنان عبد الحميد، «الدكتوراه: اللقب واحد.. أما الموازين فمختلفة»، مجلة القافلة (تصدر عن شركة أرامكو السعودية) (أيلول/ سبتمبر - تشرين الأول/ أكتوبر 2007)، في: http://bit.ly/1MldtHf.

- ربما يصعب تحديد سمات واضحة للتفريق بين الفرق البحثية التقليدية والافتراضية، حيث إن الأخيرة هي شكل متطور من الأولى. كما يندر وجود فرق بحثية تقليدية لا تستخدم تقانة التواصل والمعلومات، لكن يمكننا أن نقول إن البحوث كلها تقريبًا التي تناولت دراسة الفرق البحثية الافتراضية تؤكد أنها تتميز بمزيد من الشراكات العابرة حدود المؤسسات والدول والتخصصات.

يوجد عدد من المفاهيم المرتبطة بمفهوم الفرق البحثية الافتراضية، لعل أبرزه البحث الإلكتروني، وهو مصطلح جامع للعلوم الإلكترونية (e-Science)، والعلوم الاجتماعية الإلكترونية (e-Social Science)، والإنسانيات والفنون الرقمية (Digital Humanities and Arts)، ويعني نشاطًا بحثيًا مدعومًا بحواسب متطورة وقواعد بيانات كبيرة، وأدوات علمية و/أو مرافق متصلة تستخدم في سلوك تعاوني لحل المشكلات المستعصية[30]. كما يرتبط بمفهوم الفرق البحثية الافتراضية المصطلحات التالية: (Virtual Laboratory, Collaboratory, Virtual Research Environment, Collaboration in research)، إضافة إلى مصطلح منصات البحث الافتراضية (Virtual Research Platform)، وتعني منصات إلكترونية تجمع الباحثين وتوفّر لهم قدرة الوصول الإلكتروني إلى الموارد والأدوات والمناهج وأسئلة البحث ومشكلاته وآليات التعاون والبحث والتدريب[31].

كذلك، يقترح سولدنر وآخرون مصطلح البحث المفتوح (Open Research) للتعبير عن الفرق البحثية الافتراضية التي تتعاون من خلال التطبيقات الاجتماعية الإلكترونية (Social Software)، ويُعرفه بالبحث التعاوني التخصصي بوساطة فاعلين موزعين في معاهد وأماكن مختلفة ومستويات هرمية، ويُدعم بأدوات إلكترونية لتوزيع المعلومات والتواصل والتنسيق والتعاون في نطاقات زمنية مختلفة. والسمة المركزية في البحث المفتوح هي إتاحة العمل البحثي لشركاء من

---

(30) Tyler O. Walters, «The Future of Knowledge Creation and Production in University Research Programs and Their Effect on University Libraries,» (Doctoral Dissertation, Simmons College, 2013), at: http://bit.ly/1I6xmpZ.

(31) Santosh Panda, Felix Librero & B. Bbatpurev, «A Platform for Virtual Research and Research Training in Asia,» presented at: The 19th AAOU Annual Conference, Jakarta, 15-17 September 2005, at: http://bit.ly/1QEfcP2.

داخل المشروع وخارجه ودمج عدد من التطبيقات الاجتماعية الإلكترونية لدعم البحث[32].

إضافة إلى ذلك، برز مصطلح الجيل الثاني من البحث (Research 2.0) للدلالة على باحثين يتفاعلون اجتماعيًا ويسعون إلى إشباع حاجاتهم البحثية، ولديهم غاية مشتركة واهتمام واحد أو تبادل معلومات أو خدمة تقدم معنى للمجتمع، يستخدمون تقانة الويب 2.0 لدعم نشاطهم البحثي والتعاون في ما بينهم. ومن أمثلة منصات البحث 2.0: (Research Gate)، و(My Net Research)، و(Method Space)، و(InTouch)[33].

2- كيفية بناء الفرق البحثية الافتراضية وعملها

نعرض المكونات البنائية والعملية للفرق البحثية الافتراضية، ونقسمها ثلاثة أنواع: البنية الإنسانية/ الثقافية، المؤسسية/ التنظيمية، التقانة. وهدف هذا التقسيم تنظيم عرض البيانات المتاحة عن موضوع البحث، وإعطاء أولوية للمكون الإنساني فيها، ولا يهدف إلى الإيحاء بأنها مكونات منفصلة، بل هي في الحقيقة متداخلة ويصعب فصلها.

أ- البنية الإنسانية/ الثقافية للفرق البحثية الافتراضية

يُعدّ الإنسان بفكره وثقافته المكوّن الأول والأساس للفرق البحثية، إلا أن البحوث المتاحة التي تناولت هذا العنصر قليلة لأسباب قد تعود إلى الفجوة الحضارية بين العرب وغيرهم من المجتمعات المتقدمة، أو ربما لأن هذه المجتمعات ثرية في بنيتها الإنسانية والفكرية والثقافية فليست بحاجة إلى دراسة هذا المكون في الفرق البحثية، أو بسبب الحدود البحثية للبحث الحالي المتعلقة بالزمن والمصطلح، أو لأسباب أخرى ربما نجهلها. ونفضل في دراستنا الحالية البدء بالمكون الإنساني/ الثقافي للفرق البحثية الافتراضية؛ لأن غيابه يعني غياب الفريق البحثي، فهو الأساس في قيام المكونين الآخرين: المؤسسي التنظيمي والتقاني.

---

(32) Soeldner, et al.

(33) Anandarajan & Anandarajan.

في هذا الشأن، تعرض كوين وآخرون ضعف تناول مفهوم «البنية التحتية أو الأساسية» في بحوث بناء البيئات البحثية[34]؛ إذ يجري طرحه بوصفه سمة من سماتها الضمنية، من دون تفصيل مضمونه، أو بوصفه مفهومًا ضيقًا مكونًا من المدخلات المادية والإدارية، ويحاول طرح إطار معرفي علائقي جديد لمفهوم البنية التحتية، مبني على أساس دمج المكونات المادية وغير المادية التي تشكل أساسًا تفاعليًا لوظيفة مركز البحوث، ويجري شرحه وفق دراسة حالة مركز بحوث صحية متعدد التخصصات (تابع لجامعة بيرتش كولومبيا في كندا)، حيث تركز دراساته في السياقات الاجتماعية للسلوك الصحي لأفراد المجتمع. كما يعرض كوين وآخرون الإطار المعرفي العلائقي لمفهوم البنية التحتية بمجاز أدبي، ويرون أن البنية التحتية تتكون من تفاعل بنيات منوعة، يُفضي إلى مركبٍ أكبر من مجموع أجزائه؛ ذلك أن العلاقات بين الأجزاء هي التي تعطي الكل شكله، تمامًا مثل مكونات وصفة لإعداد طبق ما، فليست المكونات هي التي توجد الطبق، بل إن تفاعل المكونات في ما بينها وسمات الوسط الذي يحويها هو ما يعطي الطبق شكله الكلي، لا مجرد المكونات الخاصة بالوصفة[35]. ثم يعمدون بناءً على ذلك إلى شرح الشكل العلائقي للإطار المعرفي للبنية التحتية، فيجعلون السياق الاجتماعي والسياسي والاقتصادي والبيئة الأكاديمية، وهدف تحسين الصحة للسكان، والتمويل الرئيس، عناصر محيطة بالإطار وموجدة له. ويقسم الإطار أساسًا تشغيليًا وبنية تآزرية وبنية تراكمية الأساس. ويتكون الأساس التشغيلي من الموارد المادية والمجلس الإداري والموظفين الأساسيين والفريق البحثي، وهي المكونات الرئيسة التي لا وجود للمركز من دونها. ويصب الدعم الأساس للمركز في هذا الأساس التشغيلي. أما البنية التآزرية فتشمل العلاقات والشبكات وقنوات التواصل وفرص التعلم وبرامجه والنماذج المعرفية والتدريب والاستشارة وترجمة المعرفة والتوعية. أما البنية التراكمية فتضم ثقافة البحث وهوية المركز ورأس المال البشري، بشقيْه الاجتماعي والتقاني.

(34) Stephanie E. Coen, et al, «A Relational Conceptual Framework for Multidisciplinary Health Research Centre Infrastructure,» *Health Research Policy and System*, vol. 8, no. 29 (2010), pp. 8-29.

(35) Ibid.

أما أناندرجان وأناندرجان، فيعرّفان مفهوم رأس المال الاجتماعي أنه قدرات الفرق الافتراضية للعمل بالتعاون، ويتضمن المعنى قضايا مثل الثقة والنماذج المعرفية المشتركة والقدرة على معالجة المعلومات المعقدة[36]؛ هو الأمر نفسه الذي ناقشه بولينجر وآخرون، من حيث العوامل المؤثرة في قبول الباحثين للعمل التعاوني في البيئات البحثية الافتراضية التي حصروها في خمسة عوامل بناءً على دراسة علمية لا تزال جارية: توقع تحسن الأداء، وتوقع قلة الجهد، والتأثير الاجتماعي، والأوضاع الميسرة، ومقاومة المستخدم[37]. وتجدر الإشارة إلى أن البحث وتأثير العوامل الخمسة السابقة سلبًا أو إيجابًا لا يزالان في قيد الدراسة.

يؤكد عدد من الباحثين أن العلاقة بين البنية الاجتماعية والبنية التقانية في بيئات البحث الافتراضية إيجابية، بعدما جرى دعمها بلقاءات حقيقية (وجهًا لوجه مثلًا)، فاستخدام بيئات التعاون الإلكترونية لا يساهم في تحقيق أهداف البحث فحسب، بل أيضًا في تنمية شبكات اجتماعية أكاديمية وبحثية قوية، تعد جوهرية لممارسات بحثية مستمرة وصحية. كما تظهر دراسة علمية على فرق بحثية في العلوم الإنسانية الإلكترونية ضرورة التوازن بين استخدام أدوات التعاون الإلكترونية والتفاعل الشخصي (وجهًا لوجه)؛ إذ تقوم التقانة بدور تكاملي في البحوث التعاونية، لكنها ليست بديلًا من التواصل وجهًا لوجه، وهي ليست للاتفاق في شأن أهداف العمل فحسب، بل للتعارف المهني والشخصي بين الأعضاء. وكلما زادت الافتراضية في عمل الفريق البحثي، زادت الحاجة إلى لقاءات عمل وجهًا لوجه[38].

من العرض السابق، نلاحظ وصول البحوث العلمية للفرق البحثية الافتراضية، في ما يخص بنيتها الإنسانية/ الثقافية، إلى النتائج الآتية:

- توسيع إدراك مفهوم البنية التحتية لبيئة البحوث الافتراضية، لتضم التفاعلات والعلاقات القائمة بين عناصرها.

---

(36) Anandarajan & Anandarajan.

(37) Bullinger, Renken & Moeslein, «Understanding Online».

(38) Anandarajan & Anandarajan.

- بناء رأس المال الاجتماعي للفريق البحثي الافتراضي بالنظر إلى دورة حياة الفريق، وهي مرحلة التأسيس والعمليات والمخرجات، والعناصر المؤثرة فيها: الروح والهيكل والعمليات والمخرجات.

- العوامل المؤثرة في قبول الباحثين للعمل التعاوني في البيئات البحثية الافتراضية لا تزال في قيد الدراسة البحثية، وتتلخص في خمسة عوامل: توقع تحسن الأداء، توقع قلة الجهد، التأثير الاجتماعي، الأوضاع الميسِرة، مقاومة المستخدم.

- أهمية الالتزام الأخلاقي في بناء الشبكات البحثية المستدامة في البحوث الدولية.

- العلاقة التكاملية بين البنية الاجتماعية والبنية التقانية في بيئات البحث الافتراضية، وضرورة اللقاءات الحقيقية بين الباحثين (وجهًا لوجه أو بوساطة قنوات الاتصال المسموعة أو المرئية).

- لا تزال الحاجة البحثية إلى دراسة العنصر البشري في الفرق البحثية الافتراضية قائمة.

ب- البنية المؤسسية/ التنظيمية للفرق البحثية الافتراضية

نعرض في هذا المبحث لمراحل البحث العلمي في الفرق البحثية الافتراضية، مع عدد من الهياكل والمعايير والإجراءات والممارسات لإدارة الفرق البحثية الافتراضية، ثم نشرح أنموذجين عمليين: أحدهما لدعم عمل الفرق البحثية الافتراضية وفقًا لمراحل البحث العلمي (أنموذج سولدنر وآخرون)، والثاني للإدارة الإلكترونية للبحوث في العلوم الاجتماعية والإنسانية (أنموذج تشن). ونستند في ذلك إلى تيغاردن وآخرون الذين يقسمون دورة حياة الفرق الأكاديمية الدولية البحثية سبع مراحل يؤكدون أنها مراحل متداخلة: مرحلة الرؤية، مرحلة التكوين الاستراتيجي، مرحلة التركيز، مرحلة التنفيذ، مرحلة تفسير البيانات، مرحلة الإبلاغ عن النتائج، ومرحلة نهاية اللعبة[39].

---

(39) Mary B. Teagarden, Ellen A. Drost & Mary Ann Von Glinow, «The Life Cycle of Academic =

بتحديد أكثر دقة، ترى هيلينا بكفوفا أن لإطار العمل في الفرق البحثية الافتراضية ثلاثة أبعاد[40]:

- الشروط السابقة (التواصل الذاتي والاجتماعي، العوامل البيئية المادية والتنظيمية والمؤسسية) التي تؤثر في استعداد الباحثين للتعاون.

- العمليات (السلوكية، العاطفية، العلاقات الشخصية، الفكرية) التي تنشط في أثناء التعاون وتؤثر في مخرجات العمل.

- مخرجات البحث والنتائج (أفكار جديدة، نماذج متكاملة، برامج تدريب جديدة، تغييرات مؤسسية، سياسات مبتكرة).

من ثم، تحدد بكفوفا ثلاث مراحل للتعاون البحثي، أولاها مرحلة البدء، حيث يتعارف أعضاء الفريق وينشئون جدول العمل، ثم مرحلة التنفيذ، حيث ينفّذ العمل البحثي الفعلي فيها، وأخيرًا مرحلة العرض التي تخدم الوثائق ونشر نتائج البحوث[41].

أما نيمرو وبارتشارد فيشرحان عددًا من الهياكل لإدارة المشروعات البحثية العابرة الحدود، ويريان أنه عندما يكون عدد أعضاء الفريق قليلًا (شخصان أو ثلاثة أشخاص)، يسهُل تعاونهم وإدارة عملهم من دون هياكل قيادية، لكن عندما يكون العدد كبيرًا (بين عشرة أشخاص وعشرين شخصًا)، يكون من المهم الانتباه إلى الهيكل المؤسسي والقيادة؛ ويعرضان خمسة نماذج عملية لهياكل مؤسسية لإدارة الفرق البحثية الصغيرة والكبيرة تتلخص في أنموذج التعاون اللاهيكلي وهيكل مجموعة اتخاذ القرار والهيكل الهرمي وهيكل العجلة وهيكل المصفوفات[42]. كما يذكران المعايير والإجراءات (البروتوكولات) الملائمة لإدارة المشروعات البحثية العابرة الحدود، ويريان أن المعايير مهمة لتحديد السلوك المقبول في

International Research Teams: Just When You Thought «Virtual» Teams Were All the Rage... Here Come = the AIRTS!,» *Advances in International Management*, vol. 18 (2005), pp. 303-336.

(40) Bukvova.

(41) Ibid.

(42) Jill Nemiro & Kimberly A. Barchard, «Structures, Norms, and Protocols for Managing Projects Across Boundaries,» presented at WPA, Irvine, California (April 2008), at: http://bit.ly/1NnL4am.

الفريق، كما أنها تخبر الأعضاء بالمتوقع منهم ومن الآخرين. وهي على نوعين: معايير التواصل السلوكي التي تحدد أشكال التواصل وتبادل المعلومات وأداء العمل؛ ومعايير إدارة المشروع والمهمة، وهي التي تساعد الفريق على تنظيم العمل وإدارته[43].

أما دوتن وجيفريز فيحددان أربع ممارسات أساسية في بيئات البحث الافتراضية: تعريف لائحة العمل البحثي، وتعني قائمة النصوص ومجموعة الوثائق والمخطوطات والأعمال الفنية الخاصة بمجال علمي محدد، توضح معاييره وما يدرس فيه وما لا يدرس، وتكون مرنة حيث تقبل التطوير مع مرور الزمن؛ ثم تفصيل موضوع البحث، فإضافة إلى إيضاح النصوص والوثائق والمخطوطات والأعمال المرتبطة بالموضوع، يُقدّم تفصيل الموضوع والإجراءات القائمة لدراسته؛ ثم يُفصّل التواصل الشخصي وإدارته من خلال أدوات تسمح بتفاعل الباحثين وتسجيل تقدم التواصل؛ وأخيرًا، العمليات الأدائية، وهي على نوعين: عمليات التجارب العلمية، وعمليات البحوث الإنسانية[44].

في السياق نفسه، يذكر أرورا وآخرون أفضل الممارسات في الفرق البحثية الافتراضية بحسب دراسة علمية لعدد من الفرق البحثية الافتراضية على النحو الآتي:

- الاتصال وجهًا لوجه لا يزال مهمًا جدًا، خصوصًا من أجل إقامة علاقات جديدة بين الفرق المتعاونة، سواء شخصيًا أو بوساطة اجتماعات الفيديو.

- الاتصالات، على مستويات عدة، ضرورية ويجب استخدام وسائط وتقانة منوعة.

- يكمن عامل النجاح في توظيف الباحثين المهرة من ذوي الخبرة مع الفرق الافتراضية.

---

(43) Ibid.

(44) Dutton & Jeffreys.

- إدارة الاختلافات بين الثقافات مهم جدًا، حيث إن أحد الحلول المقترحة هو إجراء حوارات عن القيم الخاصة بكل ثقافة.

- استخدام أحدث تقانة معلومات واتصالات ليس شرطًا للتعاون المستمر عن بعد، فبعض الفرق يميل إلى استخدام الفيديو والبريد الإلكتروني والهاتف[45].

إضافة إلى ذلك يوضح أرورا وآخرون كيفية تلبية متطلبات الفريق البحثي الافتراضي من خلال الإفادة من الإمكانات التقانية، مثل البريد الإلكتروني ومؤتمرات الفيديو والمكتبات الإلكترونية... وغيرها.

من ناحية أخرى، يشرح سولدنر وآخرون بناء على مراحل البحث العلمي ووظائف الدعم المطلوبة في أثنائها أنموذجًا عمليًا لوظائف الدعم المطلوبة في فرق البحث الافتراضية، وفق دراسة أُجريت على 14 باحثًا في 7 مشروعات تعاونية بين معاهد بحث ألمانية موزعة في جنوب ألمانيا ووسطها وشرقها. وحددوا المراحل السبع المترابطة للبحث العلمي، وهي تنطبق على المجالات كلها، كما ذكرت في بعض الأدبيات:

- **توليد الفكرة**: تحديد الموضوعات المهمة وتتطلب إبداعًا ومراجعة الأدبيات والتواصل مع النظراء.

- **تعريف المشكلة**: تركيز الأفكار السابقة في أسئلة بحثية محددة.

- **تصميم الإجراءات**: النشاط المتعلق بجمع البيانات مثل منهجية البحث.

- **الملاحظة**: جمع البيانات وفق المناهج المحددة.

- **تحليل البيانات**: كمًا أو نوعًا.

- **التفسير**: بيان كيفية ارتباط النتائج بأسئلة البحث المحددة والمساهمة المعرفية منها.

---

(45) Vipin Arora et al, «Discontinuities and Best Practices in Virtual Research Collaboration,» MWAIS 2012 Proceedings, Paper 26 (5 January 2012), at: http://bit.ly/1My2WvK.

- **التواصل:** من خلال النشر والمؤتمرات[46].

يتلخص أنموذج سولدنر وآخرون في عملية تقسيم وظائف الدعم المطلوبة للفرق البحثية الافتراضية مستويين: الفريق والفرد، واستخدام وظائف الدعم الخمس السابقة الذكر، إضافة إلى وظائف أخرى، وهي أربع وظائف على مستوى الفريق: محاذاة الهدف والتواصل والتنسيق والوعي، وثلاث وظائف على مستوى الفرد: دعم جمع البيانات والتفسير والنشر. أما دعم محاذاة الهدف فتمت إضافته، حيث أعرب المشاركون في الدراسة عن أن هناك اختلافًا في فهم أعضاء الفريق الافتراضي للهدف المطلوب الوصول إليه، لذلك لا بد من وجود دعم مستمر ومتكرر لمحاذاة الهدف، ويمكن استخدام التطبيقات الاجتماعية الإلكترونية لعرض الآراء وتقريبها نحو الهدف مثل الويكي، حيث يعبر كل عضو عن فهمه ويجري الإيضاح والمحاذاة، كما توفر برامج المحادثة الفورية والبريد الإلكتروني الدعم المطلوب للتواصل والتنسيق[47].

ج- البنية التقانية للفرق البحثية الافتراضية

يقسم أناندراجان وأناندراجان الأدوات الإلكترونية للتعاون البحثي نوعين: منصات وإضافات. وذكرا أمثلة عدة على المنصات التي تدعم عمل الفرق البحثية الافتراضية. كما ذكرا عددًا من الأمثلة للإضافات التي تسهل عمل الفرق البحثية الافتراضية، كأدوات القراءة الإلكترونية (RSS) وأدوات العلامات المرجعية الاجتماعية وأدوات الكتابة المشتركة وأدوات بناء الاستبانات وتحليلها والتوثيق العلمي[48].

يفصل باحثون آخرون الحديث عن مواقع شبكات البحوث الاجتماعية (Social Research Networks Sites)، ويعرّفونها أنها هي قبل كل شيء، خدمة على شبكة الإنترنت تسمح للباحثين الأفراد ببناء ملفهم الشخصي شبه الخاص أو العام

---

(46) Soeldner, et al.

(47) Ibid.

(48) Anandarajan & Anandarajan.

في النظام، وإعداد قائمة من الباحثين الزملاء للتواصل معهم، وتبادل المعلومات مع باحثين آخرين داخل النظام، والتعاون معهم[49].

في هذا الشأن، ذكر رينكن وبولينجر أنهما في دراستهما شبكات التواصل الاجتماعي للباحثين (مثل ريسيرش جيت ومندلي)، وجدا أن مطوري مواقع شبكة البحوث الاجتماعية مقتنعون أن برامجها تختلف اختلافًا كبيرًا عن مواقع الشبكات الاجتماعية القائمة التي تُعدّ غير كافية لتلبية متطلبات الباحثين؛ وأن أدوات إدارة المعلومات تدعم كفاءة التفاعل والتواصل والتعاون؛ فعلاوة على عملية التواصل، تقدم هذه الأدوات ميزات أخرى مثل إدارة المعرفة وإدارة الاقتباس والتوصية ببحوث معينة[50].

يحدد بولينجر وآخرون الوظائف الأساسية لمواقع شبكات البحوث الاجتماعية (Social Research Network Sites-SRNS) في إدارة المعلومات مثل الويكي وإدارة الهوية والشبكة من خلال عرض شخصيتك واهتماماتك وعلومك وخبراتك والتواصل (كالتراسل الفوري) والتعاون التخصصي بين الباحثين وإجراء المشروعات البحثية[51].

بناء على ذلك يقدم بولينجر تصنيفه الآتي لمواقع شبكات البحوث الاجتماعية (SRNS):

- **مواقع دلائل البحث**: تركز في كشف هوية الباحثين بالنسبة إلى معايير محددة، مثل أجنداته البحثية وقدراته الخاصة في المجال، وهي تقدم نقطة الاتصال الأولى مع الباحثين، مثل (academia.edu).

- **مواقع الوعي البحثي**: تدعم الباحثين بإمدادهم بالأخبار في شبكاتهم ومجالهم العلمي، وتسمح للباحثين ببناء صفحاتهم الشخصية، ودعمها بتفصيلات

(49) Bullinger et al, «Towards Research,» and Bullinger, Renken & Moeslein, «Understanding Online».

(50) Bullinger, Renken & Moeslein, «Understanding Online».

(51) Bullinger et al, «Towards Research,»

عن اهتماماتهم وأعمالهم الحالية ونشاطهم، ومتابعة مستخدمين آخرين، مثل (Research Gate).

- **مواقع إدارة البحث**: تقدم أدوات لجمع المراجع وإدارتها، اقتراح مراجع لباحثين آخرين، تنظيم الأفكار، دعم الأفراد والمجموعات في عملية إجراء البحوث من خلال تقديم الأدوات التي تسهل إدارة المعلومات، مثل مندلي.

- **مواقع التعاون التخصصي البحثي**: تدعم التعاون الافتراضي وتسهل عملياته، مثل (collabrx) الذي يركز في الأدوات التي تدعم وظائف التعاون البحثي وتتطلب فرصًا من التواصل المتزامن للعمل على مجموعة بيانات متشاركة وتطوير نصوص التحليل ونحو ذلك[52].

من ناحية أخرى، يشرح كالب وآخرون دور تطبيقات الجيل الثاني من الويب بالنسبة إلى كل مرحلة من مراحل البحث، ويحددون مراحل البحث كالآتي: الاستكشاف والاسترجاع والقراءة وجمع البيانات والتحليل والتفسير والكتابة والنشر؛ ويركزون في شرحهم على خمسة منها فقط: الاستكشاف والاسترجاع والقراءة والكتابة والنشر[53].

كما يُعرف كالب وآخرون الاستكشاف أنه البحث عن المعلومات المطلوبة، أو عن طريقة للحصول عليها، يمكن أن يظهر في صور مختلفة مثل تصفح الويب وقواعد البيانات أو المكتبات. أما الاسترجاع، فيقصد به البحث عن معرفة متماسكة في موضوع البحث، مثل ورقة علمية أو مقالة منشورة. وتعني القراءة التفاعل مع الأدبيات الخاصة بموضوع البحث. وعملية الكتابة هي كتابة ورقة البحث التي تتطلب استخدام المصطلحات وبنية واضحة للنص وفقًا للمعايير الرسمية مثل عملية التوثيق. أما النشر فيعني نشر نتائج البحث (أو نتائج جزئية منه) لتصل

(52) Ibid.

(53) Hendrik Kalb, Helena Bukvova & Eric Schoop, «The Digital Researcher: Exploring the Use of Social Software in the Research Process,» *Sprouts: Working Papers on Information Systems*, vol. 9, no. 34 (2009), at: http://bit.ly/1IbnypE.

إلى جمهور واسع[54]. ويضيف الباحثون توافر التطبيقات والبرمجيات الخاصة بتحليل البيانات (دعم التحليل) وإمكان استخدامها في الفرق الافتراضية[55].

يؤكد عدد من البحوث ضرورةَ اتصاف الأدوات المستخدمة في بيئات البحث الافتراضية بالسهولة والجودة، ففي دراسة علمية على أربع فرق بحثية في العلوم الطبية من جامعة أسترالية وباحثين دوليين[56]، ارتبطت سهولة استخدام الأجهزة مثل الكاميرا والسماعات والمايكروفون بزيادة الرضا عن التجربة التعاونية الافتراضية. وأعرب المشاركون عن أهمية جودة أدوات وبرامج الصوت وأدوات التعاون الإلكتروني مثل التراسل الفوري ومشاركة الملفات، ولوحظ أن ألفة المشارك للأداة التقانية (مثل سكايب) ارتبطت بتفضيله لها.

إضافة إلى ذلك، يؤكد دوتن وجيفريز أننا نحتاج إلى تطوير بيئات بحثية علمية ومساحات عمل إلكترونية آمنة مبنية على واجهات تصفح مألوفة وسهلة الاستخدام، وأن مساحات العمل يجب أن تقدم عملية واحدة للموافقة على المستخدم تمكنه من اكتشاف الموارد والوصول إليها (بيانات وأدوات وخدمات)، وتمكنه من إجراء البحوث والتحليل والتعاون مع الزملاء[57].

في دراسة حالة على فريق بحثي دولي، يوضح لينش وآخرون أن منصة البحث الافتراضية مكنت كل باحث مشارك من الوصول إلى قائمة نشاط حالية وجديدة مرتبطة بالمشروع البحثي، وشبكة الباحثين والمدونات والتراسل الفوري والعادي وألبوم الصور والتقويم وقائمة المنشورات والعروض والمؤتمرات الإلكترونية، وتطبيقات الكتابة وروابط مشروعات أخرى، ودعمت المنصة جودة التواصل بين المشاركين وإنتاجيتهم من خلال استخدام تطبيق الويكي، كما استخدم المشاركون تطبيقات البريد الإلكتروني وسكايب خارج المنصة نظرًا إلى

(54) Ibid.

(55) Soeldner, et al.

(56) Kathleen Gray, Gabrielle Bright & Ardis Cheng, «Human Factors in Four Cases of E-Collaboration in Biomedical Research: A Qualitative Study,» *International Journal of e-Collaboration*, vol. 8, no. 2 (2012), pp. 14-27.

(57) Dutton & Jeffreys.

اعتيادهم استخدامها وتآلفهم معها[58]. أما بالنسبة إلى عملية بناء الثقة بين أعضاء الفريق، فتحققت في المراحل الأولى من المشروع، من خلال لقاءات على أرض الواقع؛ ولم يكن استخدام المنصة ضروريًا لبنائها. وختم أن استخدام المنصات الافتراضية دعم كفاءة إدارة المشروع البحثي من خلال وضع المواد المتعلقة به في مكان واحد، لكنه لا يدعم فاعلية إدارة المشروع؛ إذ إنها تتطلب وقتًا أطول في تعلم استخدام الأدوات البحثية الجديدة.

يذكر أناندرجان وأناندرجان أن تقويم أدوات بيئات البحث الافتراضية واختيارها يتطلب تقويمًا كاملًا للمتطلبات البحثية للجامعة، ومقارنة المنصات/البوابات الإلكترونية المتاحة، لمعرفة مدى ملاءمة كل منها لمتطلبات الباحثين[59].

ختامًا، تؤكد غراي وآخرون أن على الباحثين في الفرق الافتراضية أن يفهموا أن التقانة تمكنهم من التعاون، لكنها تغير شكل بيئة التعاون بين المشاركين أيضًا؛ إذ إن المشاركين في الدراسة توقعوا أن تكون بيئة البحث الافتراضية مشابهة لمثيلتها على أرض الواقع، وإن المؤتمرات الإلكترونية مماثلة لتجربة المؤتمرات الواقعية. لكن التجربة الافتراضية ارتبطت بعدم رضا المشاركين فيها لعدم مقابلتها هذه التوقعات، حيث تطلبت من المشاركين التكيف مع وضع المؤتمرات الإلكترونية الجديد عليهم، فالتقانة لم تقابل توقعاتهم عنها[60].

3- أبرز التحديات والقضايا التي تواجه الفرق البحثية الافتراضية

من خلال عرض الأدبيات العلمية المهمة التي عالجت موضوع الفرق البحثية الافتراضية، يمكننا تقديم عرض موجز لعدد من التحديات والقضايا التي تواجه الفرق البحثية الافتراضية، وهي في نظرنا:

- **التحديات الجغرافية**: ترى داويز وآخرون أن على الرغم من أن للتقانة إيجابيات عدة، مثل تسهيل التواصل بين الباحثين في أماكن جغرافية متباعدة، فإنها

(58) Lynch, Shawb & Zinkc, «Virtual Environments».

(59) Anandarajan & Anandarajan.

(60) Gray, Bright & Cheng, «Human Factors in Four Cases».

تحمل عددًا من السلبيات أيضًا، مثل الاختلاف الزمني وصعوبة الوجود المتزامن للباحثين، والاختلاف الثقافي وما ينتج منه من اختلاف التوقعات وطرائق العمل وتشكيل المجموعات. فضلًا عن ذلك، يسبب اختلاف اللغة مشكلات في مدى التواصل مع الأعضاء الآخرين وفهمهم، ويقترحون تعلم اللغة الإنكليزية واستخدامها كونها لغة دولية تقلل من الخلافات الناشئة بين الأعضاء[61].

- **قضية الثقة واحترام الآخر**: تذكر كري وآخرون في هذا الشأن أن التنوع في الفرق البحثية يطرح تحديات معينة، تشمل التعامل مع الاختلافات، الثقة بالآخر، تأدية أدوار قيادية فاعلة، معالجة التوتر والأزمات، إيجاد فريق جاد. ويقترحون لتقليل الاختلافات «ارتداء قبعات بعضهم بعضًا» (أي التفكير في وجهات نظر الآخر المختلفة) والسماح للباحثين بإنشاء مجموعات العمل بأنفسهم واستمرار التعريف بفوائد الاختلاف وأضراره، وتعزيز احترام خبرات الآخر ومعرفته واختلافه ورؤيته وغير ذلك. أما عن تعزيز الثقة فيذكرون أهمية نقاش عضوية كل فرد في المجموعة، ما يُكسب احترامًا وثقة بالخلفية العلمية التي يصدر عنها، ويعزز الوضوح وسلامة المقصد وحُسن الظن والعمل على تأكيد وجود الكفاءة وقيود الأعضاء. ومن النصائح الملائمة للقيادة الفاعلة رؤيتها بوصفها دورًا لا فردًا. أما إدارة الأزمات فتكون من خلال تطبيعها وملاحظتها والتحدث عنها وتجنب فتنة الانسحاب من الفريق في أثنائها. ويوصون بإيجاد فريق جاد، من خلال إيجاد بيئة آمنة نفسيًا، للتعبير عن رؤاهم لمجموعات العمل، ودعم مشاركة وجهات النظر وتطوير لغة مشتركة وطرائق عمل مشتركة بين التخصصات المنوعة[62].

- **القضايا العلمية والتحديات المادية**: تلخص بكفوفا من الأدبيات التي راجعتها في موضوع الفرق البحثية الافتراضية ما تتيحه من إمكانات ومخاطر، فتقول إنها تتيح التواصل مع الخبراء والموارد وتبادل الأفكار بوساطة

---

(61) Sharon S. Dawes, Natalie Helbig & Meghan Cook, «Promoting International Digital Government Research Collaboration: An Experiment in Community Building,» presented at: Proceedings of the 12th Annual International Digital Government Research Conference: Digital Government Innovation in Challenging Times (2011) ACM, pp. 54-63, at: http://bit.ly/1N4x7aR.

(62) Leslie A. Curry et al. «The Role of Group Dynamics in Mixed Methods Health Sciences Research Teams,» *Journal of Mixed Methods Research*, vol. 6, no. 1 (2012), pp. 5-20.

التخصصات، وتعلم مهارات جديدة وتقدم إنتاجية أعلى وجودة أفضل، وتسهل الوصول إلى مصادر تمويلية، وتكسِب المشاركين هيبة واحترامًا، وتوفر جوًا من المتعة والمرح. أما مخاطرها فتلخصها في ثلاثة أمور:

• الاعتراف بإنجاز المشاركين، خصوصًا في النشر العلمي؛ فللقلق الناتج من عدم التأكد من الاعتراف بإنجاز الباحث أثر عكسي في حماسه.

• عدم وضوح مسؤولية صحة/ خطأ نتائج البحث، ما ينجم عنه جودة أضعف في المخرجات.

• التكلفة العالية، خصوصًا في الفرق الكبيرة عددًا والدولية[63].

إضافة إلى ذلك، يشرح أناندرجان وأناندرجان أن وجود باحثين من مجتمعات لها ممارسة مختلفة يوجد تحديًا يتعلق بالتخصص المعرفي والمصطلحات العلمية الخاصة بالمجال وأهدافه المحددة، وكيفية دمج المعارف المنوعة في العمل التعاوني. ويقترحان وجود أعضاء مترجمين متخصصين بمجتمعات الممارسة المختلفة، يعملون على تجسير الهوة العلمية بين التخصصات، ويسهلون نقل الأفكار بين الباحثين[64].

- **القضايا الخلقية والقانونية**: يتحدث أناندرجان وأناندرجان عن التحديات التي تفرضها الاختلافات في الفرق البحثية الافتراضية، فيشرحان وجود اختلافات في القيم الخلقية والقوانين القضائية التي تعود إلى اختلاف السياسات العلمية المحلية. ويؤكدان أهمية الوصول إلى اتفاق في شأنها منذ البداية. ويذكران أن البحوث الإلكترونية والشؤون المرتبطة بها (مثل إن الخصوصية تختلف عن العمومية، والمنشور يختلف عن غير المنشور، والمجهول يختلف عن المعلوم) توجِد سياقات جديدة لتطبيق العدالة، لكن القوانين المنظمة لها لا تزال غير واضحة. ومن المشكلات في هذا السياق: نقل المعلومات بصورة مشوهة بين المجتمعات، كحذف جزء منها، مثلًا، أو ترجمته بصورة خاطئة، أو التعرض

---

(63) Bukvova.

(64) Anandarajan & Anandarajan.

لخصوصية الأعضاء في الفريق البحثي واختراق معلوماتهم الشخصية، أو استفتاء الأطفال من دون إذن أولياء أمورهم، وتلك مشكلة شائعة في الدول النامية[65].

- **التحديات التقانية**: تذكر بكفوفا وجود عدد من البحوث التي تدرس أهمية التقنية في البحوث التعاونية مثل الويكي والمدونات... وغيرها؛ إلا أن للتقانة مشكلاتها في العمل التعاوني، ذلك أن تنسيق الفريق البحثي وتنسيق البحث نفسه يتطلبان عملًا دؤوبًا بالنسبة إلى التقانة، وإلى لياقتها من المشاركين، ومن ثم وقتًا أطول مقارنة بالعمل في بيئات بحثية تعاونية على أرض الواقع[66].

4- الدراسات المستقبلية/ الاستشرافية عن الفرق البحثية الافتراضية

بحثت أطروحة تايلور والترز مستقبل إيجاد المعرفة وإنتاجها في الجامعات البحثية، وأثر ذلك في مكتبات الجامعات في الولايات المتحدة الأميركية، ووظفت الدراسةُ لتحقيق أهدافها منهجَيْ السيناريو المستقبلي ودلفاي، وخلُصت إلى كتابة أربعة سيناريوات مستقبلية (لمدة 15 عامًا) معدلة وفقًا لآراء عينة من مسؤولي المكتبات الجامعية الأميركية[67].

يتلخص **السيناريو الأول** بوجود بحث علمي مزدهر متعدد التخصصات يعمل على حل التحديات العالمية الكبرى من خلال الشراكات العالمية بين الحكومات والجامعات والقطاعات الخاصة والمؤسسات البحثية الخاصة غير الربحية، مع إدراكها أن تطوير مناهج ناجحة للشراكات البحثية العالمية يحتاج إلى أعوام كثيرة تمتد إلى ما بعد عام 2028، إلا أنها تتعاون على تطوير المجتمعات الافتراضية وإدارتها وإجراء البحوث وتحويل نتائجها إلى منتوجات وخدمات مفيدة للمجتمعات. وستكون ردة فعل الجامعات الأميركية هي التركيز على البحوث المتعدية (الهندسية التي تعمل على صنع تطبيقات عملية ومفيدة لتحسين صحة الإنسان ورفاهيته استنادًا إلى البحوث الأساسية)، فضلًا عن تشكيل الفرق

(65) Ibid.

(66) Bukvova.

(67) Walters.

البحثية الدولية مع شراكات متينة في القطاع الخاص، وهو السيناريو الذي رجحه معظم أفراد عينة البحث.

أما السيناريو الثاني، فيتلخص في إجراء البحوث الضيقة والإجابة عن أسئلة ضيقة، حيث تركز الأجندات البحثية الدولية على إطار تخصصي محدد، مثلًا: يتعاون علماء البيئة الأميركيون بين الفينة والأخرى، لا على الدوام، مع المهندسين ورجال الأعمال وباحثي السياسيات وعلماء الاجتماع، لاستكشاف التحديات الكبرى مثل إيجاد الهواء النقي والماء النظيف ويعملون على حلها، ويوجد نمو تنافسي لأقسام علمية محددة في الجامعات.

يتمثل السيناريو الثالث بوجود القيادة البحثية الدولية وإيجاد مركز بحث أميركي ذي شراكات دولية، حيث تتولى دول محددة قيادة مجالات بحثية معينة، فتكون الصين قائدة البحوث في تقانة المعلومات والزراعة والتقانة الحيوية، والهند قائدة في تقانة المعلومات والزراعة، وفرنسا قائدة في التقانة الحيوية، والبرازيل قائدة في الزراعة والتقانة الحيوية، وتعمل الجامعات الأميركية على التركيز في البحوث الطبية (كالخلايا الجذعية) والبيئية. كما توجد شراكات محدودة مع القطاع الخاص.

أما السيناريو الرابع والأخير، فيتلخص في تركيز الجامعات الأميركية على التعلم والتعليم وتنتقل حركة البحوث العلمية خارج الولايات المتحدة، فتعمل الجامعات على تأهيل الطلاب لسوق العمل، وتركز بحوثها في اهتمامات محلية وعلاج مشكلة البطالة.

أما الآثار المترتبة عن جامعات البحوث الأميركية وهي تسعى إلى المشاركة في البيئة البحثية العالمية الناشئة، فتتركز في أربعة مجالات رئيسة تؤثر في أولويات العمل الجامعي والتمويل والتقانة والبرامج البحثية فيها، وهذه المجالات:

- التقانة الجديدة، من الجيل التالي من البيئات البحثية الافتراضية.

- تزايد الفرق البحثية المتنوعة وما تنطوي عليه من اختلاف في التخصصات والمواقع والثقافات والدول والمؤسسات.

- تزايد البرامج البحثية ذات التعددية المؤسسية والدولية التي تحدث تعقيدات إجرائية وقانونية وسياسية.

- نماذج التمويل الناشئة وضرورة تطوير تدبير الموارد خصيصًا للتحديات البحثية الدولية الكبرى.

ثالثًا: الأنموذج المقترح للفرق البحثية الافتراضية في العلوم الاجتماعية والإنسانية

يرى جورج فرانك أن البحث العلمي هو تجارة تركيز، حيث يستثمر الباحثون تركيزهم في موضوع معين بجذب تركيز باحثين آخرين. يمكننا الانطلاق من رؤية فرانك والتوسع فيها لبناء الفرق البحثية الافتراضية في العالم العربي في العلوم الاجتماعية والإنسانية، ومنها البحوث العلمية التي تعاني شحًا في الموارد، حيث يمكننا الإفادة من تحويل نتائجها إلى خدمات ومنتوجات تجارية يساهم مردودها في دعم المؤسسات البحثية. وهذه هي الفكرة الأساسية التي يقوم عليها الأنموذج المقترح، حيث يتسم الفريق البحثي بامتلاكه مهارات العمل البحثي والتجاري والالتزام بالمعايير الدولية في العمل[68].

يتكون الأنموذج المقترح للفرق البحثية الافتراضية في العلوم الاجتماعية والإنسانية في العالم العربي من ثلاثة مكونات تبعًا لما جرى تحليله في البحوث السابقة:

- البنية الإنسانية/ الثقافية: يقصد بها غرس ثقافة البحث العلمي والعمل الجماعي المؤسسي والاقتصادي في الأفراد والمجتمعات العربية.

- البنية المؤسسية/ التنظيمية: يقصد بها الإطار التنظيمي لعمل المشروعات البحثية والفِرَق التعاونية.

---

(68) Georg Franck, «Modern Science: A Case of Collective Intelligence?: On the Role of Thought Economy and Gratifying Attention in Knowledge Production,» *Angewandte Chemie International Edition*, vol. 51, no. 29 (2012), pp. 7088-7092.

- **البنية التقانية**: يقصد بها الوسائط التقانية المستخدمة لدعم عمل الفريق البحثي الافتراضي.

إضافة إلى ذلك، يجري العمل وفقًا لثلاث مراحل أساسية: **أولاها** المرحلة الأولية التي تهدف إلى التعارف وتشكيل شبكة العلاقات وبناء الثقة، ثم المرحلة البحثية التي يجري فيها تشكيل الفريق وتحديد المشروعات البحثية وإنجازها، ثـــم المرحلة التجارية حيث تدرس نتائج البحوث وتعمل على تحويلها إلى منتوجات وخدمات تجارية ملائمة للعالم العربي.

تجدر الإشارة هنا إلى أن الأنموذج المقترح جاء بخطوات إرشادية عامة لم تُفصّل بصفة إجرائية، لإتاحة قدر من المرونة لتطبيقه في الدول العربية على اختلاف بيئاتها والعوامل المؤثرة فيها، كل بحسب إمكاناته وسياساته.

خاتمة

حاولت هذه الدراسة الإحاطة قدر الإمكان بموضوع بناء الفرق البحثية الافتراضية، وهو موضوع معقد وشائك من جهة مركزيته في ما يسميه غيبنز وآخرون «النمط الثاني لإنتاج المعرفة»[69]. ومن خلال دراسة معمقة للأدبيات العلمية في هذا المجال، خلصت الدراسة إلى نتائج عدة، أبرزها:

- أبرز المبررات لبناء الفرق البحثية الافتراضية في العالم العربي كانت تخلف البحث العلمي فيها مقارنة بالمستوى العالمي، ومواكبة العصر المعرفي، والفرص التي تقدمها الفرق البحثية الافتراضية مثل انخفاض تكاليف السفر، وضم الباحثين الخبراء الموهوبين.

- وجود الفرق البحثية الافتراضية في الدول المتقدمة مثل الولايات المتحدة الأميركية والمملكة المتحدة وألمانيا والصين، ووجود البحوث العلمية التي تدرسها من نواح نظرية وعملية عدة، مع ندرة الفرق البحثية الافتراضية في العالم العربي وغياب دراستها.

(69) Gibbons et al.

- وجود عدد من التعاريف للفرق البحثية الافتراضية، مع عدم وجود اتفاق على تعريف موحد. لكن تتفق البحوث على أن أهم سمة لها هي أنها فرق بحثية عابرة حدود الدول والمؤسسات والتخصصات، وتعتمد على تقانة الحاسب والاتصال في التواصل والتعاون والتنسيق بين أعضائها وفي إجراء البحث العلمي أيضًا.

تتمثل أهم التوصيات التي خلصنا إليها في الآتي:

- غرس ثقافة البحث العلمي، وعمل الفريق، والعمل التجاري وتنميتها من خلال المناهج التعليمية والعملية في منظومات التعليم الأساسية والثانوية والعالية.

- تشجيع العمل البحثي المؤسسي ذي المعايير الدولية للباحثين الشباب ودعمه معنويًا ومهاريًا وماديًا.

- إنشاء المنصات البحثية الافتراضية بوصفها مجتمعات ممارسة للمتخصصين على شبكة الإنترنت.

تؤكد الدراسة إذًا، أهمية الفرق البحثية الافتراضية وحاجة الدول العربية إليها، مسلطة الضوء على مفاهيمها وأسس بنائها وآلياته وواقعها على المستويين العربي والدولي، وأبرز القضايا والتحديات المحيطة بها. فعلى الرغم من توجه كثير من الدول المتقدمة نحو الفرق البحثية الافتراضية لبناء مجتمع معرفي متين، فإنه لم يجرِ بَعدُ الاستثمار بصفة فاعلة لإثراء البحث العلمي في مجال العلوم الاجتماعية والإنسانية في الدول العربية، على الرغم من الفرص والإمكانات التي تقدمها. وفي نظرنا، يكمن الحل في إدراج بنائها وتفعيلها ضمن الخطط الاستراتيجية والتشغيلية للمؤسسات الكبيرة والصغيرة. وأخيرًا، تقترح الدراسة بحث فاعلية الأنموذج المقترح للفرق البحثية الافتراضية في العلوم الاجتماعية والإنسانية في الدول العربية تجريبيًا.

المراجع

1- العربية

الآغا، وفيق ورامز بدير. «ضمان جودة البحث العلمي وتوطين التكنولوجيا بين الواقع والتطبيق في الوطن العربي». ورقة عمل مُقَدَّمة في جامعة الأزهر بغزة (تشرين الأول/ أكتوبر 2010).

البدري، سميرة وعلي البومحمد. «واقع البحث العلمي في العالم العربي ومعوقاته». ورقة مُقَدّمة في: المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الخليج - البحرين عام 2012.

بوكميش، لعلي. «معوقات توظيف البحث العلمي في التنمية بالعالم العربي». **مجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية (الجزائر)**. العدد 12 (حزيران/ يونيو 2014).

تقرير اليونسكو عن العلوم لعام 2010: الوضع الحالي للعلوم في مختلف أنحاء العالم. باريس: منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو)، 2010.

جعفر، محمود أحمد. **دور الشباب بتنمية البحث العلمي في الوطن العربي: تقرير**. إشراف نسرين الهاشمي. بيروت: الأكاديمية الملكية لاتحاد العلوم الدولية التابع للأمم المتحدة، 2012، في: http://bit.ly/1HipFx0.

الطائي، محمد. «نحو استراتيجية فاعلة لضمان الجودة في البحث العلمي بالوطن العربي». **المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي**. العدد 10 (2012)، في: http://bit.ly/1I6tCFa.

الطبيب، مصطفى. «ضمان جودة البحث العلمي في الوطن العربي: دراسة تحليلية ميدانية». **المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي**. السنة 6. العدد 13 (2013).

عبد الحميد، حنان. «الدكتوراه: اللقب واحد.. أما الموازين فمختلفة». **مجلة القافلة** (تصدر عن شركة أرامكو السعودية) (أيلول/ سبتمبر - تشرين الأول/ أكتوبر 2007)، في: http://bit.ly/1MldtHf.

عزيز، سامية وبابة بوزغاية. «المشكلات التي تواجه البحث العلمي في الوطن العربي». ورقة مُقَدّمة في: أشغال الملتقى الوطني الأول حول إشكالية العلوم الاجتماعية في الجزائر واقع وآفاق، الجزائر (7-8 آذار/ مارس 2012).

ياقوت، محمد. **أزمة البحث العلمي في مصر والوطن العربي**. القاهرة: دار النشر للجامعات، 2007.

2- الأجنبية

«The Advanced Cyber Infrastructure (ACI) Division.» National Science Foundation, 2014, at: http://1.usa.gov/1N9rqwK.

Anandarajan, Murugan & Asokan Anandarajan (ed.). *e-Research collaboration: Theory, Techniques and Challenges*. New York: Springer, 2010.

Arora, Vipin et al. «Discontinuities and Best Practices in Virtual Research Collaboration.» MWAIS 2012 Proceedings, Paper 26, 5 January 2012, at: http://bit.ly/1My2WvK.

Bukvova, Helena. «Studying Research Collaboration: A Literature Review.» *Sprouts: Working Papers on Information Systems*. vol. 10, no. 3 (2010), at: http://bit.ly/1QE88lB.

Bullinger, Angelika C., Uta Renken & Kathrin M. Moeslein. «Understanding Online Collaboration Technology Adoption by Researchers: A Model and Empirical Study.» Thirty Second International Conference on Information Systems (Shanghai), 2011.

Bullinger, Angelika Cosima et al. «Towards Research Collaboration: A Taxonomy of Social Research Network Sites.» Proceedings of the Sixteenth Americas Conference on Information Systems, Lima, Peru, 2010.

Carayannis, Elias G. & David F. J. Campbell. «Mode 3 Knowledge Production in Quadruple Helix Innovation Systems: Twenty-first-Century Democracy, Innovation, and Entrepreneurship for Development.» Springer (New York), 2012.

Coen, Stephanie E. et al. «A Relational Conceptual Framework for Multidisciplinary Health Research Centre Infrastructure.» *Health Research Policy and System*. vol. 8. no. 29 (2010).

Curry, Leslie A. et al. «The Role of Group Dynamics in Mixed Methods Health Sciences Research Teams.» *Journal of Mixed Methods Research*. vol. 6. no. 1 (2012).

Dawes, Sharon S., Natalie Helbig & Meghan Cook. «Promoting International Digital Government Research Collaboration: An Experiment in Community Building.» presented at: Proceedings of the 12th Annual International Digital Government Research Conference: Digital Government Innovation in Challenging Times. 2011, at: http://bit.ly/1N4x7aR.

«Digital Social Research Tools, Tension Indicators and Safer Communities: A Demonstration of the Cardiff Digital Research Platform (CDRP).» Economic and Social Research Council, 2014, at: http://bit.ly/1NnC9Wy.

Dutton, William H. & Paul W. Jeffreys (eds.). *World Wide Research: Reshaping the Sciences and Humanities*. Cambridge, MA: MIT Press, 2010.

Franck, Georg. «Modern Science: A Case of Collective Intelligence?: On the Role of Thought Economy and Gratifying Attention in Knowledge Production.» *Angewandte Chemie International Edition*. vol. 51. no. 29 (2012).

Gardner, Martin (ed.). *Best Remembered Poems*. New York: Dover Publications, 1992.

Gibbons, Michael et al. *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. London: Sage Publication, 1994.

Gray, Kathleen, Gabrielle Bright & Ardis Cheng. «Human Factors in Four Cases of E-Collaboration in Biomedical Research: A Qualitative Study.» *International Journal of e-Collaboration*. vol. 8. no. 2 (2012).

Hodson, Simon. «The Use of Virtual Research Environments and eScience to Enhance Use of Online Resources.» *Early Modern Literary Studies*. vol. 14. no. 2 (2008).

Kalb, Hendrik, Helena Bukvova & Eric Schoop. «The Digital Researcher: Exploring the Use of Social Software in the Research Process.» *Sprouts: Working Papers on Information Systems*. vol. 9. no. 34 (2009), at: http://bit.ly/1IbnypE.

Lynch, Pip, Sally Shawb & Robyn Zinkc. «Virtual Environments for Collaborative Leisure Research.» *Annals of Leisure Research*. vol. 16. no. 4 (2013).

Moravec, John W. «A New Paradigm of Knowledge Production in Minnesota Higher Education.» *On the Horizon*. vol. 16. no. 3 (2008).

Nemiro, Jill & Kimberly A. Barchard. «Structures, Norms, and Protocols for Managing Projects Across Boundaries.» presented at WPA, Irvine, California: April 2008, at: http://bit.ly/1NnL4am.

Panda, Santosh, Felix Librero & B. Bbatpurev. «A Platform for Virtual Research and Research Training in Asia.» presented at: The 19th AAOU Annual Conference, Jakarta, 15-17 September 2005, at: http://bit.ly/1QEfcP2.

Rad, Maryam, et al. «Assessing the Factors that Affect Adoption of Social Research Network Site for Collaboration by Researchers Using Multi-Criteria Approach.» *Journal of Theoretical & Applied Information Technology*. vol. 65, no. 1 (2014).

Renken, Uta & Angelika Cosima Bullinger. «IT-Based Interactive Research-On the Use of Social Software in Research.» in: Jeschke Sabina et al. *Enabling Innovation: Innovative Capability - German and International Views*. New York: Springer, 2013.

Schwab, Klaus (ed.). *The Global Competitiveness Report 2013-2014*. Geneva: World Economic Forum, 2013.

Soeldner, Jens, et al. «Supporting Research Collaboration-On the Needs of Virtual Research Teams.» *Business Services: Konzepte, Technologien, Anwendungen*. (2009), at: http://bit.ly/1N4nyce.

Teagarden, Mary B., Ellen A. Drost & Mary Ann Von Glinow. «The Life Cycle of Academic International Research Teams: Just When You Thought «Virtual» Teams Were All the Rage... Here Come the AIRTS!.» *Advances in International Management*. vol. 18 (2005).

Walters, Tyler O. «The Future of Knowledge Creation and Production in University Research Programs and Their Effect on University Libraries.» Doctoral Dissertation. Simmons College, 2013, at: http://bit.ly/1I6xmpZ.

الفصل السادس

المستودعات الرقمية المؤسساتية ونشر المصادر الإلكترونية غير الرسمية دراسة مسحية للجامعات في المنطقة العربية

إبراهيم كرثيو

أصبحت قضية التواصل العلمي بين الباحثين والعلماء من أهم القضايا التي تشغل بال المتخصصين بعلم المعلومات. وزاد الاهتمام بهذه القضية بعد ظهور تقانة الإعلام والاتصال وظهور شبكة الإنترنت وازدهار النشر الإلكتروني، وانعكاساته الكبيرة على نظام الاتصال العلمي التقليدي. كما أدى ذلك إلى تغيير المفاهيم والرؤى المتعلقة بالنشر العلمي بين الباحثين، وتغيير وسائل الاتصال وإنتاج المصادر العلمية وتوزيعها أيضًا. وعلى مدى الأعوام القليلة الماضية، كانت لهذا التغيير انعكاسات مهمة على نظم النشر والاتصال الرسمي وغير الرسمي.

كان من النتائج المهمة للبيئة الرقمية نشر المواد العلمية الرقمية على الإنترنت، وإتاحتها من جهة أعضاء المجتمع الأكاديمي؛ ما أدى إلى نمو مطرد في عدد المصادر الإلكترونية المتاحة وتنوعها، بفضل شبكة الإنترنت التي تُقدم إلى الباحثين والأكاديميين في العالم خدمات منخفضة التكلفة. وعلى الرغم من ذلك، لا يعني الاكتفاء بوضع هذه المصادر الإلكترونية العلمية على الإنترنت، بالضرورة، أن هذه المصادر ستكون مرئية ويسهل وصول الباحثين إليها؛ إذ إن كثيرًا من المصادر القيمة في المجالات العلمية المختلفة يبقى غير مرئي، ويصعب الوصول إليه في كثير من الأحيان[1].

---

(1) Alastair Dunning, «The Tasks of the AHDS: Ten Years on,» *Ariadne*, no. 48 (2006), at: http://bit.ly/1OesrEP.

في الأعوام القليلة الماضية، بدأ بعض الجامعات والمؤسسات البحثية حول العالم، ومنها الجامعات والمؤسسات البحثية في المنطقة العربية (الخاصة والحكومية)، بتطوير وسائل لإدارة المصادر الإلكترونية ونشرها، وتوفير فرص الحصول على الكم المتزايد من المصادر الإلكترونية العلمية. واقتُرحت المستودعات الرقمية بوصفها أداة فاعلة لإدارة المصادر الإلكترونية ونشرها، وهي التي ينتجها الباحثون وأعضاء هيئة التدريس[2]، وطريقة مُثلى لتمكين المؤسسات من استرجاع بعض الإنتاج الفكري للباحثين، والإسراع في التوجه نحو التقاسم الحر للمعرفة[3].

على الرغم من أن هناك أنواعًا مختلفة من المستودعات، فإن تشترك كلها في الدافع الأساسي الكامن وراء تحسين فرص الوصول إلى المصادر الرقمية وزيادة عرضها على الباحثين[4]. لذا، من المهم أن نفهم، بطريقة أكثر تعمقًا، أهمية استخدام هذه المستودعات، وأن نبرز دورها في نشر المصادر الإلكترونية، ومدى أهميتها في إطار عملية التواصل العلمي ما بين الباحثين، أكانت مصادر رقمية تُنشر خارج إطار النشر العلمي التقليدي، أم في مجال النشر الرسمي؛ إذ لم توجد بحوث معمقة في شأن الدوافع التي تدفع بالأكاديميين إلى التواصل ونشر نتائج أعمالهم[5].

تكمن مشكلة الدراسة في مدى معرفة دور المستودعات المؤسساتية التابعة للمؤسسات الأكاديمية في المنطقة العربية، التي تهتم بنشر المصادر الإلكترونية غير الرسمية ومرئيتها، وتعرف سلوك الباحثين في الاتصال والنشر. إن الهدف

---

(2) Clifford A. Lynch, «Institutional Repositories: Essential Infrastructure for Scholarship in the Digital Age,» *Libraries and the Academy*, vol. 3, no. 2 (2003), pp. 327-336, at: http://bit.ly/21erPUL.

(3) إبراهيم كرثيو، «المستودعات الرقمية والوصول الحر إلى المعلومات: مشروع بناء وتنفيذ مستودع رقمي لإتاحة أبحاث علم المكتبات والمعلومات»، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة منتوري، الجزائر، 2010.

(4) Rachel Heery & Sheila Anderson, «Digital Repositories Review,» *UKOLN and AHDS*, no. 33 (2005), at: http://bit.ly/1Nqta6M.

(5) John W. Houghton, Colin Steele & Margaret Henty, «Research Practices and Scholarly Communication in the Digital Environment,» *Learned Publishing*, vol. 17, no. 3 (2004), pp. 231-249, at: http://bit.ly/1YsfE4x.

الأساسي لهذه الدراسة هو إبراز دور المستودعات المؤسساتية العربية في مرئية المصادر الإلكترونية، مع التركيز بصفة خاصة على المصادر الإلكترونية خارج إطار النشر الإلكتروني الرسمي، وسيشار إليها بالمصادر الإلكترونية غير الرسمية. كما تهدف الدراسة أيضًا إلى فهم دور المصادر الإلكترونية الجديدة وخصائصها في المستودعات المؤسساتية التابعة للجامعات في المنطقة العربية.

بالنسبة إلى مجتمع الدراسة، أجرينا مسحًا شاملًا للمستودعات المؤسساتية التابعة للجامعات في المنطقة العربية والمتاحة على الإنترنت، حيث وُضعت شروط ومعايير للانتقاء، وبلغ عدد هذه المستودعات 15 مستودعًا رقميًا من مجموع المستودعات الرقمية المفتوحة المسجلة بالدليل العالمي للمستودعات المفتوحة على شبكة الإنترنت (Directory of open access repositories)، والمعروف اختصارًا بـ Open DOAR[6]، ويُعد من أكبر الدلائل التي تقوم بحصر المستودعات الأكاديمية ذات الصدقية وأكثرها أهمية. وهذه المستودعات، منها الموضوعي، ومنها المتعدد التخصصات واللغات (بالإنكليزية والفرنسية والعربية)؛ كما يوجد عدد من المستودعات الرقمية العربية غير المتاحة في هذا الدليل، جرى الوصول إليها من خلال محرك البحث «غوغل» (Google).

في أثناء عملية المسح، جرى التقيد بمجموعة من الشروط والمعايير، الواجب توافرها في المستودعات التي هي موضوع الدراسة؛ وهذه الشروط هي: أن تكون تابعة لمؤسسة بحثية أكاديمية (جامعة) عربية أو أجنبية في المنطقة العربية، وأن تتضمن مصادر إلكترونية علمية، أكانت مقالات ما قبل النشر أم منشورة، إلى جانب الأنواع الأخرى من مصادر المعلومات، وأن تتيح النص الكامل لأغلبية مصادر المعلومات العلمية في شكل «وصول حر» (Open Access) مجاني، وأن تتضمن وسيلة اتصال بمسؤولي المستودع، وأن تكون متاحة في أثناء إجراء الدراسة[7].

---

(6) «The Directory of Open Access Repositories,» Open DOAR, at: http://bit.ly/1BvZltq.

(7) يبيّن الملحق الوارد في آخر هذه الدراسة المستودعات المؤسساتية المشمولة بالدراسة التي توافرت فيها الشروط آنفة الذكر.

أولًا: المستودعات المؤسساتية
المفهوم والتاريخ والتطور

1 - مفهوم المستودعات المؤسساتية

ظهرت «المستودعات المؤسساتية» (Institutional Repositories, IR)، أول مرة في عام 2002، استجابة للاتجاهات المتزايدة للباحثين إلى نشر بحوثهم على الإنترنت وعلى صفحاتهم الشخصية[8]. وفي بداية الأمر، قبل اعتماد هذا المفهوم وانتشاره بوصفه مفهومًا ومصطلحًا متفقًا عليه من المتخصصين، كانت هناك تسميات أخرى للدلالة عليه. ففي أوائل التسعينيات، كانت بداية المسمى الذي أُطلق على المستودعات الرقمية هو مصطلح «أرشيف» (Archive). واتضح ذلك في مسمى أول مستودع أنشئ، وهو «مستودع» arXiv Archive، وكذلك «مبادرة الأرشيف المفتوح» (Open Archive Intuitive). ثم تطور هذا المفهوم وظهر في أدبيات الموضوع مصطلح E-Print archive للدلالة على المستودعات التي تتضمن مقالات ما قبل النشر (المسوّدات) (Pre-print)، ومقالات ما بعد النشر (المحكّمة) (Post-print)، ما يدل على أن بداية الاهتمام كانت تنصب على المقالات بحالات النشر المختلفة.

من أهم التعريفات التي تتكرر بكثرة في أدبيات هذا الموضوع، تعريف كلفورد لينش للمستودع المؤسساتي أن «أساسه جامعة، وهو بمنزلة مجموعة من الخدمات التي تقدمها الجامعة إلى مجتمعها الأكاديمي من أجل إدارة المواد الرقمية التي أنتجتها المؤسسة وأعضاء مجتمعها ونشرها، وأن يكون هناك التزام تنظيمي للإشراف على هذه المواد الرقمية، ومنها الحفظ الطويل الأجل كلما كان ذلك ملائمًا؛ فضلًا عن قضية التنظيم والإتاحة أو التوزيع»[9].

الملاحظ في تعريف لينش هو تركيزه على الحفظ الطويل الأجل للمواد الرقمية، والتزام المؤسسة الحاضنة المستودع بديمومة الحفظ والإتاحة. في حين

---

(8) Richard K. Johnson, «Partnering with Faculty to Enhance Scholarly Communication,» *D-Lib Magazine*, vol. 8, no. 11 (2002), at: http://bit.ly/1Ig9mpS.

(9) Lynch.

أن المستودع الرقمي المؤسساتي، بحسب مارك وير، هو «بمنزلة قاعدة بيانات على شبكة الإنترنت (مستودع) من المواد العلمية، تمتاز بالتراكمية وديمومة الإتاحة، وتكون مفتوحة وقابلة للتشغيل البيني أو المتبادل (Interoperable)، وهي كذلك تجمع المواد الرقمية وتخزنها وتنشرها (وهو جزء من عملية الاتصال العلمي). وهي، إضافة إلى ذلك، تقوم بعملية الحفظ في الأمد البعيد للمواد الرقمية، بوصفها وظيفة أساسية للمستودعات المؤسساتية»[10]. ويركز وير على التشغيل البيني وتبادل البيانات بين المستودعات والتراكمية وديمومة الإتاحة للمواد الرقمية، كما يذهب إلى أن الوظائف التي يؤديها المستودع المؤسساتي هي جزء من عملية الاتصال العلمي.

أخيرًا، يرى ستيفن بينفيلد، وهو أحد الرواد الأوائل المتحمسين لحركة الوصول الحر إلى المعلومات، أن المستودعات المؤسسية هي أرشيف على الخط المباشر تُؤسس وتُدار من جهة المؤسسات والمعاهد البحثية، وتشتمل على المقالات التي ينشرها الباحثون العاملون في هذه المؤسسات البحثية. كما عرف المستودعات الرقمية بوجه عام أنها قواعد بيانات متاحة على شبكة الإنترنت، تتيح النص الكامل للمواد مجانًا، من دون قيود للوصول والإتاحة[11].

2 - خصائص المستودعات المؤسساتية

تتصف المستودعات المؤسساتية بمجموعة من الخصائص تستمدها من طبيعة الوظائف التي تنهض بها، وتميزها من غيرها من المواد والمصادر الرقمية المتاحة على شبكة الإنترنت. وتوجد أربع خصائص أساسية تميز المستودع المؤسساتي:

- **التعريف بالمؤسسة**: إذ يكون المستودع تابعًا لمؤسسة بحثية تقوم بجمع

(10) Mark Ware, *Pathfinder Research on Web-based Repositories* (Bristol: Mark Ware Consulting Ltd, 2004), at: http://bit.ly/1Xclp7Z.

(11) Stephen Pinfield, «A Mandate to Self Archive?: The Role of Open Access Institutional Repositories,» UKSG Seminar «Scientific Publications: Free for All?,» The Geological Society of London, 23/11/2004, at: http://bit.ly/1R4KMoA.

الناتج الأكاديمي والبحوث الأصلية... وغيرها من الأعمال الفكرية التي ينتجها أعضاء هيئة التدريس في كثير من المجالات، ودمج هذه المواد في عرض تقديمي منسق، وجعلها متاحة على نطاق واسع داخل الجامعة وخارجها.

- **التنسيق مع المستودعات في المؤسسات الأخرى**: يتطلب التبادل العلمي الفاعل أن يكون الباحثون قادرين على تحديد الأعمال ذات الصلة بالمؤسسات المتعددة. وأن يبسط التبادل استعمال معايير موحدة للفهرسة، ونشر بحوث العمل الفردي لأعضاء هيئة التدريس في نشرة البحوث الخاصة، وضمان وصول أكبر عدد من البحوث إلى أماكن أخرى مختلفة.

- **التركيز على المحتوى الأكاديمي**: اعتمادًا على الأهداف التي وضعتها كل مؤسسة، ربما يشتمل المستودع المؤسساتي على أي أعمال رقمية أنشأها الطلاب، أو أعضاء هيئة التدريس، أو الباحثون، أو الموظفون. كما قد تشمل هذه المواد ملفات الطلاب أو مواد التدريس أو البحوث أو المنتوجات مثل الأوراق البحثية (قبل النشر أو بعده) والتقارير الفنية والتقارير السمعية - البصرية وبرامج الحاسوب. ومن ثم، تركز المستودعات الرقمية في المحتوى الأكاديمي، بدلًا من المحتوى الإداري.

- **التزام التراكمية وديمومة الإتاحة**: للمستودع المؤسساتي شأن كبير في عملية الاتصال العلمي بين الباحثين، حيث يكون المحتوى الذي جُمع متراكمًا ومتاحًا على الدوام. كما أن لذلك دورًا في توافر وصول دائم وحفظ طويل الأجل للكيانات الرقمية في المستودع، ما يتطلب تخطيطًا والتزامًا محكمًا[12].

3- مزايا المستودعات المؤسساتية وسلبياتها

للمستودعات الرقمية المؤسساتية عدد من المزايا والمآخذ. فبالنسبة إلى الباحثين، تكتسب المستودعات الرقمية أهمية من جهة زيادة معدل الاستشهاد المرجعي؛ إذ أظهرت الدراسات والبحوث أن المواد المتاحة مجانًا على الإنترنت،

(12) Richard Fyffe & Beth Forrest Warner, «Scholarly Communication in a Digital World: The Role of an Institutional Repository,» *Educause*, 1/1/2004, at: http://bit.ly/1NqwnmV.

يُستشهد بها أكثر من نظيراتها الورقية. كما أنها تتسم بالسرعة؛ إذ بإمكان أعضاء الجامعة أو الكلية القيام بالنشر الذاتي (Self-publish) لمقالات ما قبل النشر فورًا، مع إمكان استلام التعليقات (Feedbacks). وهي تضمن لهم أيضًا التنظيم، حيث يمكن للمستودع المؤسساتي أن يشتمل على الأعمال العلمية الخاصة بكل عضو من أعضاء هيئة التدريس، ومنها مقالات ما قبل النشر، ومقالات ما بعد النشر، والعروض والمواد التدريسية، بدلًا من أن تكون مشتتة في قواعد بيانات أخرى أو في صفحات شخصية. هكذا يمكن للمستخدم تصفح هذه المواد بسهولة في مكان واحد، وإعادة استخدامها بسهولة أيضًا. وإحدى المزايا الإضافية للمستودعات المؤسساتية هي الحفظ، بغية ضمان استمرار الوصول وبقاء الملفات الرقمية في حاجة إلى تحديث وتحويل. ويقوم بمسايرة التحديث القيمون على المستودع، حيث يقومون بتحديث وتحويل الملفات التي أودعها كل مساهم. يُضاف إلى ذلك، سهولة الاستخدام. فبإمكان كل مساهم إيداع مساهماته ومقالاته إيداعًا ذاتيًا بكل سهولة. وأخيرًا، فهي تحفظ ديمومة الروابط التشعبية؛ أي إن إيداع مادة رقمية في المستودع يعني أنها ستبقى في مكان واحد، وأنها ستحافظ دائمًا على رابطها الإلكتروني نفسه (URL).

لا تقتصر مزايا المستودعات المؤسساتية على الباحثين، فهي تشمل أيضًا الجامعة/ المؤسسة نفسها؛ ذلك أن المواد العلمية التي أُنتجت في الجامعة متوافرة في مكان واحد، وتعكس الإنجازات الفكرية للمؤسسة، وتكون بمنزلة أداة تسويقية. كما أن الوثائق التي تعكس التاريخ المؤسساتي للجامعة، أكانت علمية أم غير علمية (تقارير فنية وإدارية) محفوظة للاستخدام المستقبلي[13]، الأمر الذي يُبرز نوعية رأس المال الفكري للمؤسسة، ويمكن الإفادة من الاستثمارات في نظم المعلومات وإدارة المحتوى. وأخيرًا، تُعد المستودعات المؤسساتية أداة مهمة في الترتيب العالمي للجامعات.

أما المستوى الثالث للآثار الإيجابية للمستودعات الرقمية المؤسساتية،

---

(13) Kamila Kanchan, «Institutional Repository Projects in India,» presented at: 7th International CALIBER, 2009, at: http://bit.ly/21esoOD.

فمتعلق بالمستخدم؛ ذلك أن المواد في المستودعات المؤسساتية يمكن الوصول إليها من خلال محركات البحث، ولا يوجد اشتراك أو رسوم دخول؛ إذ يشتمل المستودع على مواد يجرى عرضها في صيغها الرقمية الأصلية، كما أن الأدبيات الرمادية هي مواد ليس من اليسير العثور عليها بشكلها التقليدي، في حين تشتمل المستودعات المؤسساتية على أنواع عدة، مثل الأوراق العلمية، ومقالات ما قبل النشر وعروض المؤتمرات[14]. إضافة إلى ذلك، فإن من مزاياها توسيع مجالات المعرفة التي يمكن مشاركتها، إضافة إلى أنها تعطي فرصًا لأشكال جديدة من الاتصال العلمي، وتساهم في توافر طرائق مرنة لتطوير الاتصالات العلمية الحالية.

هذا عن الجانب الإيجابي للمستودعات الرقمية المؤسساتية. غير أن لها أيضًا سلبيات ومعوّقات تحول دون تقدم المستودعات وقيامها بدورها. ومن هذه المعوّقات أنها تحتاج إلى الدعم من الأعلى إلى الأسفل، ومن الأسفل إلى الأعلى؛ فهي تؤثر في توازن القوة المؤسساتية؛ حيث ينمو بعض الأقسام بوتيرة أسرع من الأخرى. كما أنها تعتمد على أساليب غير ثابتة للحفظ الرقمي في الأمد البعيد. ويُضاف إلى ذلك الخوف من الاعتداء على الاتفاقات وحقوق الناشرين، ويرجع ذلك إلى عدم الوعي الكافي بقضايا حقوق الملكية الفكرية. وأخيرًا، تحتاج المستودعات المؤسساتية إلى تحقيق مكاسب ونجاحات سريعة حتى تحظى بدعم المؤسسة.

4- مبادئ المستودعات المؤسساتية

تلتزم المستودعات المؤسساتية بمبادئ عدة، أهمها دعم المحتوى الرقمي وتشجيع إنشاء البحوث وحفظ نتائجها واكتشاف نتائج البحوث ذات الصلة من خلال المجموعات والتخصصات وتشجيع التعاون الوطني والدولي لتعزيز التشغيل البيني وإدارة المحتوى الرقمي والصلات بين البحث الرقمي والتعلم وخدمات الإدارة وتعزيزها واستخدامات المعايير المفتوحة ذات العلاقة مثل مبادرة الأرشيفات المفتوحة (OAI) وبروتوكول حصد الميتاداتا (Protocol for

(14) Ibid.

وتعزيزها، والتطور من خلال «التعلم بالممارسة» (Learning metadata harvesting) by doing)، وبناء فضاءات لتشارُك الخبرات والمعارف وتعزيزها، والعمليات التي تيسر للمؤلفين والباحثين إيداع مخرجاتهم البحثية وتعزيزها، فضلًا عن دعم الخيارات المتاحة لحفظ «الكيانات الرقمية» (Digital Objects) في الأمد البعيد والوصول إلى المحتوى الرقمي[15].

إن أفلحت في تحقيق هذه المبادئ، فمن شأن نظم إدارة المستودعات المؤسساتية وبرامجها أن تقدم عددًا من الخدمات، أتعلق الأمر بجانب الإدارة وتسيير المحتوى الرقمي، أم بجانب المستفيد والبحث والاسترجاع. ونذكر من بين هذه الخدمات، خدمة الإيداع والاسترجاع؛ أي دعم عمليات الإيداع الشخصي وحذف الكيانات الرقمية، وخدمة التحكم بالإتاحة، وإدارة الحقوق لتقييد الوصول إلى المعلومات، وخدمة الخدمات الإدارية، وهي برامج إدارة المستودعات التي تدعم الكثير من الوظائف الإدارية مثل تصميم سير العمل (Workflow) وعرض المقالات والأوراق العلمية التي قُدمت قبل النشر أو بعده، ومراجعة ما وراء البيانات؛ وخدمة «الميتاداتا» (Metadata)، أي تقديم الدعم إلى إنشاء البيانات الوصفية الميتاداتا، والتأكد من أنها ستكون متاحة لمحركات البحث، أكان البحث داخل المستودع و/أو الحاصدات (Harvesters)، وخدمة دعم المستخدم، من خلال تكوين مكتبة خاصة بأهم المواد الرقمية التي يحتاج إليها، وتقديم الدعم والرد على التساؤلات، وتقديم خدمة التنبيه والإحاطة بكل ما هو جديد في موضوع ما، وخدمة مساحة التخزين؛ أي تأمين إدارة آمنة للبيانات؛ وذلك من خلال تقديم خدمات مثل النسخ الاحتياطي والتدقيق في البيانات الخاطئة والحماية ضد التعديل أو الحذف غير المصرح به وخدمة تسمية الملفات؛ وذلك لدوام أسماء الكيانات الرقمية داخل المستودع. وتعرف هذه الخدمة بمعرف الكيانات الرقمية (DOI)، وهو رقم موحد للكيان على الإنترنت بمنزلة الرقم الموحد للكتاب (ISBN)، وخدمة دعم محركات البحث، سواء داخل

---

(15) إبراهيم كرثيو، «المستودعات الرقمية المؤسساتية: أداة فعالة لإدارة المحتوى الرقمي في المؤسسات الأكاديمية»، مُقدّمة في: المؤتمر الدولي الأول لتقنيات المعلومات والاتصالات في التدريب والتعليم، الحمامات - تونس أيار/مايو 2012.

المستودع المحلي أم عبر مستودعات المؤسسات الأخرى أم محركات البحث العلمية مثل «المحرك الأكاديمي» (Google Scholar)، وخدمة السماح بالحفاظ على الملفات وتهجيرها، حيث تساعد نظم إدارة المستودعات على استيراد البيانات وتصديرها وفق صيغ متعددة مثل XML وMARC 21[16].

ثانيًا: المصادر الإلكترونية
الماهية والمفهوم

1 - مفهوم المصادر الإلكترونية

من خلال تقرير للأكاديمية البريطانية في شأن المصادر الإلكترونية، تتجلى بوضوح صعوبات تحديد مفهوم المصادر الإلكترونية، حيث ذكر التقرير تعريفًا عامًا للمصادر الإلكترونية أنها من حيث المبدأ أي شيء متاح في شكل إلكتروني. كما أشار التقرير نفسه إلى أن التمييز بين المصادر الإلكترونية الأولية (Primary Electronic Resources) والمصادر الإلكترونية الثانوية (Secondary Electronic Resources) مهم ومفيد للوصول إلى تعريف صحيح للمصادر الإلكترونية. فالأكاديمية البريطانية تميز تمييزًا واضحًا بين المصادر الأولية التي تستخدم استخدامًا مباشرًا في البحث، والمصادر الثانوية التي يمكن من خلالها الوصول إلى المصادر الأولية[17]. وفي الشأن نفسه، يميز ميدوز في دراسته بين المصادر الأولية (الدوريات والمقالات والكتب ...إلخ)، والمصادر الثانوية (المستخلصات والكشافات والفهارس ...إلخ) التي تُعد أداة لاكتشاف المصادر الأولية والوصول إليها[18]. كما أن المصادر الثانوية كالفهارس وقواعد البيانات المتاحة في البيئة الرقمية يمكن أن يضاف إليها النص الكامل لاحقًا. وبهذا تصبح المواد الأولية مجتمعة مع الثانوية.

---

(16) Fyffe & Warner.

(17) *E-resources for Research in the Humanities and Social Sciences: A British Academy Policy Review* (London: The British Academy, 2005), at: http://bit.ly/1jifLj3.

(18) Jack A. Meadows, «Communicating Research-Past, Present and Future,» *Serials*, vol. 4, no. 3 (1991), pp. 49-52, at: http://bit.ly/1NbFx4Q.

إن التمييز بين المصادر الإلكترونية الأولية والثانوية ومعرفة أدوات اكتشافها والوصول إليها أمر مفيد، حيث إن كلا النوعين من المصادر (الأولية والثانوية) يميل إلى أن تكون مجمعة معًا، على الرغم من اختلاف طبيعتها واستخداماتها وخصائصها. وفي دراسة قامت بها وارويك، ذكر أن العلماء والباحثين يُعرفون أنفسهم دائمًا بأنهم مستخدمو مصادر إلكترونية. وحين وجه السؤال إلى مجموعة من الباحثين والعلماء عن أهم ثلاثة مصادر للمعلومات مفضلة عندهم، كانت إجابتهم في حقيقة الأمر عبارة عن مصادر معلومات عامة؛ أي مصادر معلومات ثانوية، مثل محرك بحث غوغل وهومبول (Humbul) و«كشاف الاستشهادات المرجعية» (Web of Knowledge)، إضافة إلى المكتبة الجامعية. وهذا التناقض مهم عند القيام بالدراسات والبحوث المتعلقة باستخدام المصادر الإلكترونية. كما أن للمصادر الإلكترونية الأولية والثانوية خصائص وأغراضًا يختلف بعضها عن بعض؛ إذ تعُد بالنسبة إلى كثيرين وسيلة وصول إلى المعلومات، ويمكن أن تكون موضوعًا للدراسة في ذاته، مثل «دراسة رقمية»[19].

إضافة إلى ذلك، سيكون التمييز بين المصادر الأولية والثانوية بمنزلة نقطة انطلاق لهذه الدراسة؛ فالأصناف التي يحويها المستودع المؤسساتي هي مصادر إلكترونية أولية، أما المستودعات الرقمية في ذاتها فهي مصادر إلكترونية ثانوية. وانطلاقًا من هذه النقطة، سيُستخدم مصطلح المصادر الإلكترونية في هذه الدراسة للدلالة على المصادر الأولية.

بالرجوع إلى تقرير الأكاديمية البريطانية السالف الذكر في شأن المصادر الإلكترونية، نجده لا يميز بين المصادر الإلكترونية الأولية المنشورة وغير المنشورة، في حين أن للتمييز بينها، في هذا السياق، أهمية بالغة بالنسبة إلى هذه الدراسة، خصوصًا عند ملاحظة آثار المصادر الإلكترونية غير المنشورة في المفاهيم التقليدية للنشر والاتصال العلمي.

---

(19) Claire Warwick, et al, *The LAIRAH Project: Log Analysis of Digital Resources in the Arts and the Humanities Final Report to the Arts and Humanities Research Council* (London: University College London, 2006), at: http://bit.ly/1R4QlxT.

2- مفهوم المصادر الإلكترونية غير الرسمية

لا يوجد أي مسمى واضح للمصادر الإلكترونية الأكاديمية التي تنشر خارج إطار النشر الإلكتروني الرسمي. وعلى الرغم من ذلك، فإن وجود المواد التي هي خارج إطار النشر العلمي واستخدامها ليس أمرًا جديدًا. ففي عالم الطباعة، يشار إلى هذه المواد عمومًا بـ «الأدب الرمادي» (Grey Literature)؛ ويمثل هذا المصطلح نقطة جيدة للانطلاق، حيث إن بعض المصادر الإلكترونية يُشبه في كثير من خصائصه الأدبيات الرمادية، أكان في نوع المواد أو المسائل المتعلقة بإمكان الوصول وصدقيتها واكتشافها.

تُعرف «خدمة شبكة الأدب الرمادي» (Grey Literature Network Service) الأدب الرمادي أنه «المعلومات المنتجة على جميع المستويات الحكومية والأكاديمية وقطاع الصناعة والأعمال، أكان في شكل إلكتروني أم مطبوع، وتكون هذه المطبوعات غير خاضعة للنشر التجاري؛ أي إن النشر ليس النشاط الرئيس للهيئة المنتِجة (...). [وهي] متاحة من خلال قنوات متخصصة، وقد لا تدخل القنوات العادية أو نُظم النشر ودوائر التوزيع والضبط الببليوغرافي في عملية نشرها أو توزيعها»[20]. عمومًا، تُنشر المصادر الإلكترونية على شبكة الإنترنت من جهة المبدعين، أباحثين كانوا أم مجموعات أكاديمية. وهذه المصادر، من الناحية النظرية، متاحة لأي شخص يستخدم شبكة الإنترنت. كما تتميز بسهولة اكتشافها والوصول إليها، وبجودتها العالية أيضًا، كما أنها تطرح عددًا من الإشكالات بخصوص صدقيتها[21]. فالمستودعات المؤسساتية غير خاضعة لرقابة الناشرين التجاريين، بل للمؤسسات الأكاديمية نفسها، ومن خلال المكتبة الأكاديمية التابعة للمؤسسة عادة؛ ذلك أن هذه المستودعات تهدف إلى جمع المواد الأكاديمية وتوافر إمكان نشرها والوصول إليها وضمان الجودة بدرجات متفاوتة. ويمكننا القول إن المستودعات المؤسساتية تَفي، على نحو جزئي، ببعض الأدوار التقليدية للنشر، حتى وإن كانت المستودعات المؤسساتية ليست في الوقت الراهن قناة

---

(20) «Grey Literature Network Service,» GreyNet (2004), at: http://bit.ly/1LxSArU.

(21) Dunning.

عادية للاتصال العلمي، ما يعني أن هذه النظرة ستتغير لا محالة في المستقبل. على سبيل المثال، يُعد المستودع الموضوعي في الفيزياء (arXiv) حاليًا داخل الجماعة الأهلية للفيزيائيين قناة مقبولة للاتصال العلمي[22]. كما أن قضية المستودعات وعلاقتها بالنشر مجالان مهمان في هذه الدراسة، حيث يمكن أن تتفاعل هاتان الآليتان لتكمل كل منهما الأخرى، ومن ثم نتساءل إن كانت المستودعات المؤسساتية ستصبح، بمرور الوقت، قناة عادية للاتصالات.

إضافة إلى ما سبق، تعد شبكة الإنترنت وسيلة مهمة للنشر، حيث تقدم مجموعة جديدة من الإمكانات للأدب الرمادي[23]؛ كما يمكن أن تُعد وسيلة منخفضة التكلفة، متميزة بسهولة كبيرة في نشر المواد. ومن الأمثلة الناجحة، نذكر المدونات و«الويكي» ومواقع الويب وقواعد البيانات والفيديو والمجموعات الرقمية. كما يكتشف المستخدمون أنواعًا مختلفة من المواد الرقمية المتاحة على الإنترنت من خلال قنوات بديلة. لذا، تصبح الحدود الفاصلة بين النشر الرسمي وغير الرسمي، غير واضحة. ففي دراسة قام بها بانكس، يشير إلى أنه لا يوجد تمييز بين الأدب الرمادي والأدب غير الرمادي[24]، وبسبب هذا اللبس، يبدو من غير المفيد أن نطلق مصطلح الأدب الرمادي على المصادر الإلكترونية غير الرسمية، على الرغم من التشابه الكبير بينهما.

3 - مجموعات المستخدمين المستهدفة واستخدام المصادر الإلكترونية

في حالة المستودعات المؤسساتية الموجهة إلى المستخدمين الأكاديميين، من المهم التفريق بين نوعين من المستخدمين: الأكاديميون بوصفهم منتِجي محتوى، والأكاديميون بوصفهم قراءً أو مستخدمي مصادر إلكترونية.

---

(22) Robert Aymar, «Scholarly Communication in High-Energy Physics: Past, Present and Future Innovations,» *European Review*, vol. 17, no. 1 (2009), pp. 33-51, at: http://bit.ly/1N6lKzi.

(23) Marcus A. Banks, «Towards a Continuum of Scholarship: The Eventual Collapse of the Distinction Between Grey and non-Grey Literature,» presented at: 7th International Conference on Grey Literature: Open Access to Grey Resources, INIST-CNRS, France, 5-6/12/2005, at: http://bit.ly/1R4RAT1.

(24) Ibid.

أ- الأكاديميون بوصفهم منتِجي محتوى (المُودِعون)

في ميدان النشر الإلكتروني الرسمي، تجري مناقشات كثيرة في شأن دوافع المؤلفين والأكاديميين إلى الأرشفة الذاتية و/ أو النشر في «دوريات الوصول الحر»[25] (Open Access Journals). وعلى الرغم من أن هناك تأييدًا واسعًا لحركة الوصول الحر، فإن المستودعات المؤسساتية كلها وجدت مشكلة حقيقية في المشاركة[26]. كما إن الباحثين والمؤلفين لا يميلون إلى الأرشفة الذاتية وإيداع أعمالهم العلمية على نحو طوعي، ما أدى إلى إصرار دعاة حركة الوصول الحر على الأرشفة الذاتية بوصفها أداة مهمة للمشاركة، وتنشيط حركة النشر الحر. وفي هذا الشأن، وجدت دراسة أن من شأن تطبيق الأرشفة الذاتية في المؤسسات الأكاديمية يزيد عدد المقالات والمواد المودعة زيادة كبيرة[27]. وعلى الرغم من ذلك، يمكن القول إن المستودعات المؤسساتية يمكن أن تكون ناجحة إن كان المجتمع الأكاديمي يستخدمها طوعًا، لا على نحو ملزم. ومن ناحية أخرى، وجدت إحدى الدراسات أن 95 في المئة من الباحثين مستعدون لأرشفة بحوثهم إذا ما طُلب منهم ذلك[28].

ب- الأكاديميون بوصفهم مستفيدين من المحتوى (المستخدمون)

تُعد إتاحة نتائج البحوث الأكاديمية وجعلها متاحة للجميع محركًا رئيسًا لتنمية المستودعات المؤسساتية وتطويرها وضمان استمراريتها؛ وذلك من خلال القضاء على حواجز الوصول وقيود الاستخدام، ومن ثم، زيادة وضوح البحوث

(25) David Nicholas, Paul Huntington & Ian Rowlands, «Open Access Journal Publishing: The Views of Some of the World's Senior Authors,» *Journal of Documentation*, vol. 61, no. 4 (2005), pp. 497-519.

(26) Susan Ashworth, Morag Mackie & William J. Nixon, «The DAEDALUS Project, Developing Institutional Repositories at Glasgow University: The Story So Far,» *Library Review*, vol. 53, no. 5 (2004), pp. 259-264.

(27) Arthur Sale, «The Acquisition of Open Access Research Articles,» *First Monday*, vol. 11, no. 9 (2006).

(28) Arthur Sale, «The Patchwork Mandate,» *D-Lib Magazine*, vol. 13, nos. 1-2 (2007), at: http://bit.ly/1jihANc.

ومرئيتها وتعظيم تأثيرها. كما أن المستودعات تعمل على تقديم خدمات لتنظيم مخرجات البحوث الرقمية الأكاديمية للمؤسسة وتخزينها وحفظها، فضلًا عن أنها تساعد في اكتشاف المواد الرقمية على الإنترنت، من خلال ما وراء البيانات الموحدة للعناصر، ودعم بروتوكول حصاد «الميتاداتا» التابع لمبادرة الأرشيفات المفتوحة (OAI-PMH)، ما يُسهل للمستخدمين اكتشاف المصادر من خلال محركات البحث، وإمكان التشغيل البيني (المتبادل)؛ وذلك من خلال «مستودعات الحصاد» (Harvesting).

4- مرئية المصادر الإلكترونية

يمكن أن يتأثر استخدام المصادر في عالم الإنترنت من خلال مرئية هذه المصادر وسهولة الوصول إليها، أو صعوبة العثور عليها، وهذا الأمر يقلل من استخدامها وفائدتها. ويصعب حاليًا، قياس مرئية المصادر الإلكترونية على الإنترنت، فكيف قياسها داخل المستودعات المؤسساتية. كما يُطرح سؤال في شأن إمكان وصول محركات البحث إلى هذه المصادر، حيث تعتمد الآلية التي تتبعها هذه المحركات التجارية على الزواحف والتكشيف الذي هو جزء من التكشيف الاجتماعي على الويب. ويشتمل هذا التكشيف على جميع صفحات الويب التي يمكن الوصول إليها من خلال محركات البحث، ولا تتطلب التسجيل أو الحصول على إذن للوصول إليها. أما الصفحات التي تحتاج إلى تسجيل أو إذن للدخول إليها، مثل المصادر الأكاديمية والدوريات الإلكترونية، فإن محركات البحث لا تستطيع تكشيفها لصعوبة الوصول إليها، ما عدا Google Scholar الذي عقد صفقات عدة مع دور نشر كبرى لتكشيف المحتوى الخاص بها على نحو كامل[29]. ويبقى أن الجزء الكبير من شبكة الإنترنت الذي لا تستطيع محركات البحث الوصول إليه، يسمى الويب العميق أو الخفي (Deep Web)، وهو تلك الصفحات أو المواقع التي أنشئت بطريقة دينامية ومترابطة مع قواعد بيانات كبيرة، ومن ثم، لا يجرى الوصول إليها وتكشيفها على نحو مؤثر.

---

(29) Rita Vine, «Google Scholar,» *Journal of Medical Library Association*, vol. 94, no. 1 (2006), pp. 97-99, at: http://1.usa.gov/1PMAXwc.

في دراسة أخرى لواروِيك وغالينا، أجريت مقابلات مع منتِجي مصادر إلكترونية لاقت رواجًا كبيرًا، ذلك أنها محاولة اكتشاف الخصائص المشتركة للمشروعات الرقمية الناجحة. ووجدت الدراسة أن المصادر الرقمية التي أُنتجت على نحو جيد لاقت دعمًا وتشجيعًا من المؤسسات التي تدعم المشروعات الرقمية الناجحة للمنسوبين إليها، وتشجعها؛ إذ تقدم إليهم الدعم الفني والخبرة التقانية اللازمة. والأهم من ذلك، أنها تعمل جاهدة من أجل تعزيز استخدام هذه المصادر الرقمية. وتشير الدراسة إلى أن الأشخاص الذين جرت مقابلتهم يؤكدون أن منتجي المصادر الرقمية ووكالات التمويل يجب أن يدركوا الأهمية الأساسية لنشر المشروعات الرقمية الناجحة[30]. وفي هذا السياق يمكننا القول إن في حال نشر المصادر الإلكترونية خارج القنوات الرسمية للاتصال، يجب على الأطراف (منتِجين ووكالات تمويل وجامعات ومكتبات ...إلخ) الانخراط في نشاط الترويج لهذه المصادر؛ لأنه لا يوجد ناشر رسمي لها كما هي الحال في منصات المصادر الإلكترونية للناشرين التجاريين.

5 - المستودعات المؤسساتية والمصادر الإلكترونية: الوظيفة والمحتوى

وضع هيري وأندرسون تصنيفًا للمستودعات المؤسساتية وفقًا للتغطية ونوع المحتوى والوظيفة ومجموعات المستخدمين.

أ- الوظيفة

يجري إنشاء المستودعات المؤسساتية لأهداف ومقاصد مختلفة، حيث تشير الوظيفة إلى الدافع الرئيس من وراء إنشاء المستودع. فربما ينشئ المستودع وظائف عدة، كزيادة فرص اكتشاف المصادر الإلكترونية والوصول إليها، وحفظ المصادر للأمد البعيد، أو كمنهج جديد لنشر الأصول المؤسساتية وإدارتها،

(30) Claire Warwick et al., «The Master Builders: LAIRAH Research on Good Practice in the Construction of Digital Humanities Projects: Literary and Linguistic Computing,» *Journal of the Association for Literary and Linguistic Computing*, vol. 23, no. 3 (2008), pp. 383-396, at: http://bit.ly/1HkQVLn.

وتعزيز اقتسام المصادر الإلكترونية وإعادة استخدامها[31]. وذكر تشان أربعة جوانب لفهم دور المستودعات المؤسساتية ووظيفتها:

- من أفضل الطرائق الهادفة إلى الوصول إلى نتائج البحوث العلمية الممولة، بغية تعظيم تأثيرها.

- طريقة لزيادة المواد العلمية الرقمية وتنويعها؛ وذلك لأغراض البحث والتدريس والتعليم.

- وسيلة فاعلة لزيادة مرئية المخرجات الرقمية العلمية للمؤسسات؛ أي إنها بمنزلة نوع من العرض.

- بنية تحتية ضرورية ولازمة من أجل إصلاح منظومة الاتصال العلمي والنشر[32].

ب- العلاقة بين الوظيفة والمحتوى

يختلف نوع المحتوى الفعلي للمستودعات المؤسساتية، وفقًا لتصور المستودع ووظائفه. فعلى الرغم من وجود عدد من الأنظمة لإنشاء المستودعات المؤسساتية، فإن لكل هذه المستودعات وجهتين أساسيتين[33]:

- **الوجهة الأولى**: تعُد المستودعات المؤسساتية مسارًا بديلًا للنشر ذا وصول حر[34] (Open Access Publishing)، وأداة ضرورية لإصلاح نظام النشر العلمي الحالي[35]، ووسيلة مهمة لتمكين التحول من النشر العلمي الحالي إلى النشر ذي الوصول الحر. ويتعلق نوع المحتوى عمومًا في هذه المستودعات بالنشر الرسمي،

---

(31) Heery & Anderson.

(32) Leslie Chan, «Supporting and Enhancing Scholarship in the Digital Age: The Role of Open-Access Institutional Repositories,» *Canadian Journal of Communication*, vol. 29 (2004), pp. 277-300.

(33) Clifford A. Lynch & Joan K. Lippincott, «Institutional Repository Deployment in the United States as of Early 2005,» *D-Lib Magazine*, vol. 11, no. 9 (2005), at: http://bit.ly/1Td1Fg0.

(34) Raym Crow, «The Case for Institutional Repositories: A SPARC Position,» *ARL Bimonthly Report*, no. 223 (August 2002), at: http://bit.ly/1zcV9go.

(35) Bill Hubbard, «SHERPA and Institutional Repositories,» *Serials*, vol. 16, no. 3 (2003), pp. 243-247, at: http://bit.ly/1NbHvC8.

خصوصًا مقالات الدوريات العلمية. كما تميل هذه المستودعات إلى التركيز في الطبعات الإلكترونية (E-Prints)، أكانت مقالات ما قبل النشر أم بعده.

- **الوجهة الثانية**: تُعرف المستودعات المؤسساتية أنها بنية تحتية أساسية للاتصالات العلمية. كما تعد وسيلة للاعتراف بأهمية المصادر الإلكترونية المودعة، وتوافر الوسيلة لتنظيمها ونشرها والحفاظ عليها مدة طويلة. وكما ورد في تعريف لينش، فإن المستودعات المؤسساتية أساسها الجامعة، وهي مجموعة من الخدمات التي تقدمها الجامعة إلى أعضاء مجتمعها الأكاديمي، لإدارة المواد الرقمية التي تم إنشاؤها من جهة مؤسسات وأفراد ذلك المجتمع ونشرها[36]. وتميل هذه الأنواع من المستودعات المؤسساتية إلى ضم مجموعة واسعة من المواد الرقمية، منها الطبعات الإلكترونية، أكان قبل النشر أم بعده.

ربما تُوسع هذه المستودعات المؤسساتية من نطاقها لتشمل أي نوع من المصادر الرقمية العلمية التي ينتجها الباحثون في إطار عملهم بمؤسساتهم. وتجدر الإشارة إلى أن كل مستودع مؤسساتي يحد من هذا النطاق أو يحسنه؛ وذلك وفقًا لدوره وأهدافه التشغيلية. فهذه الأهداف تكون، في كثير من الأحيان، متعددة ومتناقضة. على سبيل المثال، يكون هدف بعض المستودعات الأساسي توافر الوصول الحر إلى المنشورات الرقمية، لكن يجري وضع بعض القيود على نوع معين من المصادر، ومثال ذلك المستودع المؤسساتي لجامعة الملك فهد للبترول والمعادن الذي يوفر الوصول الحر إلى جميع البحوث، لكنه يضع قيودًا على الرسائل والأطروحات الجامعية. كما يمكن أن نجد مستودعات تقوم بجمع مجموعة كبيرة من المواد والبحوث الرقمية، لكنها ليست لديها أي نية لإحداث تغييرات في نظام النشر العلمي أو توافر الوصول الحر لمنشوراتها.

ج- أنواع المحتوى والعناصر في المستودعات المؤسساتية

قبل تأسيس المستودع المؤسساتي لجامعة إدنبرة، أُجريت دراسة لاكتشاف أنواع المصادر الإلكترونية التي تُنشر في الإنترنت من جهة الأكاديميين التابعين

---

(36) Lynch.

لهذه الجامعة على المواقع الشخصية أو مواقع الأقسام التي يتبعونها[37]. وعلى الرغم من أن كثير من المصادر متاح على الإنترنت في مواقع عدة، فليس من السهولة العثور عليها. لذا، اتبعت جامعة إدنبرة أسلوبًا منتظمًا لاكتشاف هذه المصادر، من خلال مراجعة كل صفحة على شبكة الإنترنت انطلاقًا من الصفحة الرئيسة، وتتبع الروابط والصفحات الأخرى. وكان هدف هذه العملية الوصول إلى الوثائق الرسمية للمواد البحثية فحسب. لكن جرى تعديل هذه العملية لتشمل أنواعًا أخرى من المواد، خصوصًا في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية، مثل المحاضرات العامة ومجموعات البيانات والنشرات الإخبارية والخرائط والمقاطع والتسجيلات الصوتية ...إلخ. وكنتيجة غير متوقعة لهذه العملية، وجدت الجامعة أنه يوجد انخفاض نسبي في عدد مقالات ما قبل النشر المنشورة على الصفحات الشخصية للباحثين وأعضاء هيئة التدريس في التخصصات كلها. وعن هذا الانخفاض النسبي، يشير أندرو إلى تفسير محتمل مفاده أن الأكاديميين يفضلون نشر مقالات ما بعد النشر المحكمة عوضًا من مقالات ما قبل النشر؛ وذلك لسهولة ربط هذه المقالات المحكمة بالسيرة الذاتية للباحثين، حيث تعُد المقالة المنشورة بصفة نهائية أكثر ملاءمة لذلك.

في دراسة مسحية هدفت إلى جمع المعلومات من مديري المستودعات، المتعلقة بتوقعاتهم في شأن تنمية المستودعات المؤسساتية وتطويرها، ولا سيما اتجاهاتهم في جمع المحتوى[38]، أشار أفراد العينة إلى أنهم يعتقدون أن من المحتمل أن يكون هناك إدراج لبحوث طلاب التدرج، والمحتوى غير الأكاديمي، مثل وثائق التخطيط والتطوير وبيانات وإحصاءات أخرى، إضافة إلى المحتوى الذي جرى إنتاجه بالتعاون مع هيئات ومنظمات أخرى مثل الوكالات الإقليمية والمنظمات غير الحكومية.

---

(37) Theo Andrew, «Trends in Self-Posting of Research Material Online by Academic Staff,» *Ariadne*, vol. 37 (2003), at: http://bit.ly/1Oqzx7l.

(38) Jean-Gabriel Bankier, «Perceptions of Developing Trends in Repositories: Survey Results for the SPARC Digital Repositories Meeting 2008,» *Bepress* (2008), at: http://bit.ly/1Xp033i.

6- النشر الإلكتروني وآثاره في الاتصال العلمي والنشر

تعامل الباحثون والمؤلفون مع موضوع النشر الإلكتروني بتشكيكٍ وحذر كبيرَين، مع الإشارة دائمًا إلى الصعوبات المتعلقة بديمومة الوصول، وضمان الجودة الأكاديمية وحقوق النشر والطبع والشبكات ...إلخ؛ إذ لا يمكن الاعتماد عليها على نحوٍ دائم، أي لا بد من توافر حاسوب و/ أو طابعة للاطلاع على هذه المنشورات وقراءتها، إضافة إلى أن هذا الشكل من المواد ليس ثابتًا؛ أي لا توجد نسخة نهائية ورسمية. كما أن الوصول إلى هذه المواد يكون صعبًا أو مستحيلًا في كثير من الأحيان، لأن روابطها متقلبة وغير دائمة. وهي من الناحية الأكاديمية كثيرًا ما تكون غير معترف بها وغير محكمة، أو لا يمكن إضافة تعليقات وتعقيبات إلى النصوص المنشورة. كما ركزت دراسات أخرى في الجوانب الإيجابية للنشر الإلكتروني، ووصفت هذه التقانة كوسيلة من شأنها أن تعزز الاتصالات العلمية والنشر الأكاديمي على وجه الخصوص، كما أنها تقدم عددًا من الإمكانات التي لا تتوافر في الشكل المطبوع[39].

تجدر الإشارة إلى أن بعض هذه الشكوك والمخاوف المشتركة التي أبداها الباحثون بخصوص النشر الإلكتروني؛ مثل بطء الربط بالإنترنت، وعدم وجود اتصال بالشبكة العنكبوتية، إضافة إلى أن الشبكات غير الموثوقة، ما عاد بمرور الزمن عاملًا مهمًا[40]، ثم إن بعض المخاوف الأخرى في تناقص بعد أن أصبح النشر الإلكتروني مظهرًا من مظاهر المجتمع الأكاديمي.

أما بخصوص بعض الجوانب التقانية، مثل القراءة على الشاشة بدلًا من القراءة الورقية، فإن هذه المشكلات في تحسن كبير، ولا سيما مع التقدم السريع للتقانة، أو بفضل المزاوجة بين الشكلين المطبوع والإلكتروني. وقدمت التقانة الرقمية بعض الوسائل التي تحقق الرفاهية وتحسن نمط عيش الأفراد، إلا أن القراءة على الشاشة تكون أكثر بطئًا، والنص الرقمي أصعب للفهم من النص الورقي المطبوع،

---

(39) Peter C. Grenquist, «Why I Don't Read Electronic Journals: An Iconoclast Speaks Out,» *Journal of Electronic Publishing*, vol. 3, no. 1 (1997), at: http://bit.ly/1OqAexx.

(40) لا تزال هذه المشكلات قائمة في دول العالم الثالث، ولا يزال بعض هذه البلدان يفتقر إلى أبسط مقومات الشبكات والربط بالإنترنت.

كما أن النص الرقمي والقراءة على الشاشة الإلكترونية يجعلان الإنسان يمل ويشعر بالغثيان والدوار في كثير من الأحيان[41]، فضلًا عن أن المقالات العلمية الطويلة تطبع من أجل القراءة وترسيخ الأفكار وتأثيرها. ومع هذا فإن المستخدمين يفضلون توافر النصوص والبحوث في شكل رقمي[42]. كما يجري في كثير من الأحيان قراءة بعض المطبوعات الإلكترونية على الشاشة التي لا تتلاءم بوجه عام مع الوسط المطبوع، مثل صحف الإنترنت، والمدونات، و«الويكي»، فضلًا عن أن النشر على شبكة الإنترنت أصبح أكثر استقرارًا، ومحددات الويب (URLs) تميل إلى الثبات والديمومة بفضل بعض المبادرات مثل مبادرة معرف الكيان الرقمي (Digital Object Identifier)؛ إذ حاولت تخفيف بعض هذه المشكلات، على الرغم من أن نجاح هذه المبادرات لا يزال محدودًا[43].

تجدر الإشارة إلى أن المؤلفين يستخدمون النشر بوصفه ممارسة تواصلية حتى يتمكن القراء من الوصول إلى أعمالهم ومؤلفاتهم على نطاق واسع. وتميل البحوث والدراسات في شأن النشر الإلكتروني إلى اعتبار المجتمع الأكاديمي مجتمعًا متجانسًا مع أنماط اتصال مماثلة. ويمكن أن يكون هذا الأمر صحيحًا في النشر الإلكتروني لمجتمع أكاديمي واحد؛ مثل استخدام مقالات ما قبل النشر من لدُن الفزيائيين، لكن ليس بالضرورة أن يكون هذا معيارًا في تخصصات أخرى؛ إذ تعرّض خادم arXiv المتخصص بالفيزياء إلى انتقادات شديدة، على الرغم من أنه نموذج ناجح لـ «الأرشفة الذاتية» (Self-archiving) لمجتمع الفيزيائيين، ذلك أن هذا الخادم تجاهل حقيقة أن التخصصات ليست كلها مثل الفيزياء، ولا يمكن أن نتوقع أن تكون مقالات ما قبل النشر، في جميع التخصصات، شكلًا من أشكال الاتصال العلمي.

---

(41) Michelle Cameron, «Why People Don't Read Online and What to do About it,» *Ubiquity*, vol. 6, no. 40 (2005), at: http://bit.ly/1OeKkmL.

(42) Elsa Ramirez, «The Impact of the Internet on the Reading Practices of a University Community: The Case of the UNAM,» presented at: World Library and Information Congress: 69th IFLA General Conference and Council, Berlin, 1-9 August 2003, at: http://bit.ly/1XcTfLq.

(43) Norman Paskin, «DOI- A 2003 Progress Report,» *D-Lib Magazine*, vol. 9, no. 6 (2003), at: http://bit.ly/1OeKBpV.

إضافة إلى ذلك، فإن للنشر الإلكتروني أيضًا آثارًا مهمة في اقتصادات النشر. فالتحكيم العلمي ونظام المكافأة ودور النشر مجالات تتداخل في ما بينها إلى حد كبير في عملية الاتصال، وأي تغيير يطرأ على إحدى هذه المجالات يكون له تأثير في المجالات الأخرى. ولا يمكننا أن ننظر إلى النشر بمعزل عن دوره في الحياة الأكاديمية، وإن أي تغيير سيكون له تأثير في النظام بوجه عام[44].

من الواضح أن النشر الإلكتروني أجبر المجتمع الأكاديمي على مراجعة المواقف السابقة، وإلقاء نظرة عميقة، وتقويم دَور هذا النشر داخل الجامعة، ومعرفة الغرض المرجو منها. وفي حالة النشر الإلكتروني الرسمي، ركزت البحوث والمناقشات على اقتصادات النشر، مع موضوعات مهمة: مثل أزمة الدوريات و«الوصول الحر» والنماذج الجديدة للنشر. وعمومًا، يناقش في حالة النشر الإلكتروني - ومنها المصادر الإلكترونية - دور التحكيم العلمي ونظام المكافأة الأكاديمي وتأثيراتهما في النشر[45].

كان للنشر الإلكتروني تأثيرات كبيرة في اقتصادات النشر، فضلًا عن أنه أثر في الدور المتصور للنشر في المجتمع العلمي. ويعد النشر في منظومة الاتصال العلمي، وسيلة للباحثين يمكن من خلالها إبلاغ نتائج بحوثهم إلى باحثين آخرين من ذوي الاهتمام نفسه؛ إذ إنهم من خلال نشر نتائج بحوثهم، يسعون أساسًا إلى توصيل المعلومات، الأمر الذي يؤدي إلى ازدهار المعرفة والعلم ونهوضهما، مع ما يصاحب ذلك من فوائد وسمعة للمهنة[46].

إضافة إلى ذلك، يجري الاعتماد في عالم نشر الدوريات العلمية، على «مُعامل تأثير» الدورية (Impact Factor) لتقويم أعمال الباحثين المنشورة في هذه

---

(44) «The Specialized Scholarly Monograph in Crisis or How Can I Get Tenure If You Won't Publish My Book?,» Association of Research Libraries (1997), at: http://bit.ly/1XcTN3Q.

(45) Jonas Holmström, «Calculating the Cost per Article of Reading Open Access Articles,» *D-Lib Magazine*, vol. 10, no. 1 (2004), at: http://bit.ly/1PMEOcq.

(46) Paul Ginsparg, «Winners and Losers in the Global Research Village,» UNESCO Conference (Paris), 19-23/1996, at: http://bit.ly/1OeLH4U.

الدوريات[47]. وكان ثمة استياء متزايد وعدم تقبلٍ لهذا الشكل من التقويم، لأنه مجحف وغير حقيقي في كثير من الأحيان، من جهة أنه لا يأخذ في الحسبان البعد اللغوي والخصوصيات الوطنية لبعض البحوث. وأدى ظهور مجموعة كبيرة من الدوريات الإلكترونية على الإنترنت، إلى اقتراح أشكال جديدة أو مكملة لتقويم هذه الدوريات، ولا سيما التركيز في الارتباط التشعبي والمرئية أو معاملات تأثير شبكة الإنترنت[48].

ثالثًا: تفسير بيانات الدراسة وتحليلها

1- مواقف مديري المستودعات من المصادر الإلكترونية غير الرسمية

على الرغم من أن الكتب والمقالات هي من أكثر المنشورات الإلكترونية استخدامًا، فليس غريبًا أن تكون من أنواع المواد الأكثر شعبية والمقبولة للإيداع في المستودعات. كما أن الأدبيات الرمادية الإلكترونية (الأطروحات وأعمال المؤتمرات) كانت من المواد الأكثر شيوعًا في المستودعات، بعد المقالات. وكما تبين من خلال تحليل بيانات الاستبانة، تكون مواقف مديري المستودعات تجاه المصادر الإلكترونية غير الرسمية إيجابية جدًا. وعلى الرغم من أن مديري المستودعات محل الدراسة يتفقون على التعريفات النظرية القائلة إن المستودعات يمكن أن تشمل مجموعة واسعة من المواد التي يمكن إيداعها، فإن الواقع يثبت عكس ذلك، ولا سيما إذا تعلق الأمر بمراقبة جودة المواد؛ إذ إن الأمر يؤثر، على نحو كبير، في أنواع المواد التي تُقبل للإيداع. وفي هذه الحالة، يجري استخدام مؤشرات خارجية مثل قبول المواد المنشورة التي خضعت لعملية التحكيم العلمي. وهذه المؤشرات مرتبطة بعالم المنشورات الرسمية كالكتب والمقالات، ولا يمكن في أي حال من الأحوال تطبيقها، عمومًا، على المصادر الإلكترونية غير الرسمية.

---

(47) Per O. Seglen, «Why the Impact Factor of Journals Should Not Be Used for Evaluating Research,» *BMJ*, vol. 314, no. 7079 (1997), at: http://1.usa.gov/1QGBCPO.

(48) Mike Thelwall & Gareth Harries, «Do Web Sites of Higher Rated Scholars Have Significantly More Online Impact?,» *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, vol. 55, no. 2 (2004) pp. 149-159.

إن من أهم المشكلات الرئيسة في تحقيق ذلك حاليًا أن المصادر الإلكترونية غير الرسمية لا تزال غير متجانسة وتختلف اختلافًا كبيرًا من حيث الهدف والشكل، وليست ثابتة كالكتاب أو الدورية. كما أن المصادر غير الرسمية تتنوع، ولا توجد معايير عرض ثابتة وموحدة، فضلًا عن أن بعض المصادر الجديدة، مثل المدونات و«الويكي»، هي أكثر توحيدًا ويسهل التعرف إليها، لكنها ليس بدرجة تنسيق المنشورات الرسمية. وتُشكل الأشكال غير الموحدة تحديًا كبيرًا إذا تعلق الأمر بالتقويم وقياس الأثر والاستخدام.

2- تصنيف المصادر الإلكترونية داخل المستودعات المؤسساتية العربية

تقسم المصادر الإلكترونية قسمين: مصادر إلكترونية أولية ومصادر إلكترونية ثانوية. وتعد المصادر الإلكترونية الأولية مصدرًا للمعلومة، في حين أن المصادر الإلكترونية الثانوية تساعدنا في الوصول إلى المصادر الأولية كالفهارس الإلكترونية ومحركات البحث... وغيرها. ويمكننا في هذا السياق القول إن المستودعات المؤسساتية هي من المصادر الثانوية التي تساهم في الوصول إلى المصادر الأولية المتمثلة بالمواد المودعة.

أما في المنطقة العربية، فلم تضع المستودعات المؤسساتية أي خطة للتصنيف، ولا سيما تصنيف أنواع محتوياتها. وعند المقارنة بين خطط تصنيف المستودعات، لم نجد أي أوجه تشابه بين مخططات التسمية المتبعة. وحاولنا من خلال هذه الدراسة وضع خطة لتصنيف صفحات الهدف، انطلاقًا من أنواع المواد المُودعة في المستودع. لكن للوصول إلى هذه الخطة، كان من الضروري المجانسة بين مخططات التسمية المختلفة والخروج بمخطط تسمية موحد، آخذين في الحسبان أنواع المواد وتسمياتها، الرسمية منها وغير الرسمية. وتعد المستودعات المؤسساتية مصدرًا مهمًا للمصادر غير الرسمية. ويحتاج تحديد هذه الأنواع من المصادر وتصنيفها إلى مزيد من التطوير، وإلى معالجة التغييرات في خطط التصنيف على نحوٍ مستمر.

أما بخصوص المصادر الإلكترونية غير الرسمية (غير النصية)، مثل الفيديو

والصور ومجموعات البيانات، فتبين أن معظم هذه الأنواع يصنف تحت فئة «الوسائط المتعددة»، على الرغم من أن هذه المصادر غير متجانسة وتختلف اختلافًا كبيرًا في تحقيق الهدف والاستخدام والمحتوى والشكل. ويشكل هذا الأمر خطرًا على فهم هذه المصادر وكيفية إدارتها؛ ذلك أن عدم فهمها والاستنتاجات العامة في شأنها لن يفيد في معرفة تأثيرها في مستقبل الاتصال العلمي والنشر. لذا، فإن تصنيف صفحات المصدر يبين مسألة خلافية مهمة؛ إذ إنها مسألة معقدة لا تزال تثير كثيرًا من الجدل، ولا توجد معايير محددة للتصنيف. وعلى الرغم من ذلك، أصبحت اليوم أكثر رسوخًا واتساقًا في المضمون والبنية مما كانت عليه سابقًا، كما هي حال المدونات وأنواع الصفحات الأكاديمية. ومن ثم تسهل معرفتها. فضلًا عن ذلك، فإنه يجري تطوير أنواع جديدة ومقبولة، من المرجح أن تصبح أكثر استقرارًا.

3- توزيع المصادر الإلكترونية غير الرسمية داخل المستودعات المؤسساتية العربية وإدارتها

من خلال الاستطلاع الذي أجريناه لهذا الدراسة، أشار مديرو مستودعات الجامعات في المنطقة العربية إلى أنهم يديرون مجموعة واسعة من المواد التي يجري قبولها في المستودعات. لكن، على الرغم من ذلك، لم يجرِ اكتشاف ذلك من خلال تحليل الارتباط. كما أن نتائج المسح بينت أن العناصر الثلاثة الأقل شيوعًا هي الوثائق الإدارية وبراءات الاختراع ومجموعات البيانات. ويمكن أن يكون أسبابًا لهذه النتائج؛ ففي تحليل الارتباط، يمكن أن تكون عينة الروابط المحللة صغيرة، وبالتالي لا تكفي للكشف عن أنواع أخرى. فلو كانت العينة كبيرة، لأمكن أن يساهم ذلك في الكشف عن مجموعة كبيرة ومنوعة من المواد. إضافة إلى ذلك، فإن نظم التصنيف المتبعة في المستودعات ليست واسعة، كما أن بعض المواد المختلفة وغير المتماثلة يُصنف تحت بند واحد.

4- استخدام المصادر الإلكترونية غير الرسمية

أصبحت للإحصاءات المتعلقة باستخدام المواد في المستودعات أهمية متزايدة، كما باتت عملية نشر هذه الإحصاءات أولوية رئيسة للمستودع؛ فهي

وسيلة للتعبير عن فهم تأثير المصادر المُودَعة في المستودع واستخدامها. وتوصلنا إلى أن جميع المستودعات الدراسية، تقريبًا، تحسب إحصاءات الاستخدام مفيدة، لكنها ليست من أولوياتها في الوقت الراهن؛ إذ إن الأولوية الأساسية في الفترة الحالية هي إيداع المحتوى وتجميعه.

إضافة إلى ذلك، ينظر مديرو المستودعات إلى إحصاءات الاستخدام على أن لها أهمية وفائدة، ولا سيما لإثبات تأثير المستودع في صناع القرار والممولين والدعوة إلى حَفْز الباحثين على الإيداع. كما يشير هؤلاء المديرون إلى أنهم لم يستخدموا بعد هذه الإحصاءات في تغيير سياسات الإيداع. فالفترة الحالية هي فترة إقناع وتبرير بخصوص تشغيل المستودع، ولا تستخدم في هذا المجال إلا الإحصاءات فحسب. وربما يجري في الفترة اللاحقة توظيف إحصاءات الاستخدام في سياسة تنمية المصادر الإلكترونية وفهم حاجات المستخدمين.

يحتاج قياس استخدام المصادر المودعة في المستودعات، ولا سيما غير الرسمية منها، إلى مزيد من العمل المنجز، حيث أشارت الدراسات إلى الصعوبات المواجهة عند قياس الاستخدام وتقويم المستودع. وتتكون المواد في المستودعات، عادة، من أكثر من جزء (الكيان الرقمي + ما وراء البيانات)، وهذا الأمر يزيد المهمة تعقيدًا. وتذهب الأطر التقويمية الخاصة بالمستودعات إلى أخذ البيانات الكمية في الحسبان؛ مثل عدد المواد أو إحصاءات تنزيل المواد، فمن المهم إذًا، مراعاة هذه الصعوبات.

من خلال تحليل الارتباط، وجدنا أن المقالات العلمية هي أكثر المواد في المستودع ارتباطًا بالمصادر الخارجية. ولم نتمكن، بسبب طرائق التصنيف المتبعة في المستودعات، من التفريق بين المقالات المنشورة ومقالات ما قبل النشر. كما يظهر من خلال نتائج تحليل الارتباط أن الباحثين يفضلون الاستشهاد بالإصدارات المطبوعة للمقالات، حتى لو جرى استرجاع المقالة من الإنترنت. وسيكشف لنا التفريق بين حالات المقالات في نظام التصنيف في المستودعات مدى استخدام الباحثين مقالات ما قبل النشر.

أما المصدر الثاني الأكثر ارتباطًا، فهو الكتب وفصولها. وسواء أتعلق الأمر

بالمقالات أم بالكتب، فإن نتائج تحليل الارتباط تُبين تفضيل الباحثين للمصادر العلمية التقليدية أو المصادر النصية. ويمكن القول إن الارتباط هو بمصادر النشر الإلكتروني الرسمي، لأنها الأكثر إيداعًا في المستودعات المؤسساتية.

أما صفحات المصدر، فترتبط (مثل المواد داخل المستودع في معظم الأحيان بالمدونات والصفحات الرئيسة الأكاديمية ومنتديات النقاش ...إلخ. وفي المقابل، وُجد أن عددًا قليلًا من صفحات المصدر الإلكترونية الرسمية (مثل الدوريات الإلكترونية والكتب الإلكترونية) يرتبط بعناصر داخل المستودعات، أرسمية كانت أم غير رسمية. الأمر الذي يدل على أن الأنواع الرقمية المعادلة للطباعة تفضل الاستمرار على الربط بالمصادر التقليدية بدلًا من الرقمية، حتى وهي في بيئة الإنترنت.

تلك إشارة قوية إلى أن أنماط الاتصال العلمي التقليدي الرسمي ستستمر حتى في البيئة الإلكترونية، وفي المستودعات المؤسساتية. وفي حالة المصادر الإلكترونية غير الرسمية، لم نتوصل إلى دليل على حصول تغييرات ممكنة في أنماط الاتصال. كما أظهرت نتائج تحليل الارتباط أن صفحات المصدر الثلاث الأولى الأكثر شعبية كانت الدلائل (محركات البحث والصفحات العشوائية)، والمدونات التي تُعَد النوع الرقمي الوحيد.

جرى اختيار تحليل الارتباط بوصفه طريقة لدراسة مرئية المصادر الإلكترونية غير الرسمية داخل المستودعات المؤسساتية واستخدامها. وأثبتت منهجية تحليل الارتباط فائدتها، وأظهرت عددًا من جوانب استخدام المصادر الإلكترونية. ونظرًا إلى استحالة تحليل روابط المستودعات كلها، فجرى تحديد عينة صغيرة من الروابط (418 رابطًا)، حيث جرت زيارة كل من صفحة الهدف وصفحة المصدر، من أجل بناء تصنيف شامل ودقيق لصفحات المصدر وتصنيف صفحات الهدف؛ أي المستودعات التي تضم أنواعًا عدة من المواد الإلكترونية. وجدير بالذكر اكتشاف عدم وجود اتساق وتطابق في مخططات التسمية والتصنيف لكل مستودع، ما يجعل تحليل الارتباط مهمة شبه مستحيلة مع هذا التشتت.

5- تأثير المستودعات المؤسساتية في النشر والاتصال العلمي

كنا نتوقع وجود علاقة بين الأهداف الرئيسة للمستودعات وأنواع المواد التي يجري إيداعها في هذه المستودعات. لكن، تُظهر نتائج المسح أن تحقيق هذه الأهداف في المستودعات المؤسساتية لم يكن يشكل تحديًا بسبب حداثة هذه التقانة فحسب، بل لأن الأهداف ربما يجري تغييرها أيضًا للوفاء بالأدوار المختلفة. والنتيجة هي أن كلما كانت هناك طلبات جديدة تجاه المستودعات، زادت التناقضات بين الأهداف وأنواع المواد.

على الرغم من أن تطور المستودعات ارتبط ارتباطًا وثيقًا بحركة الوصول الحر، وأن هذه المستودعات تتيح موادها تحت تراخيص هذه الحركة، فإن التركيز لا يزال، في سياسة المجموعات، على المقالات العلمية، سواء كان ذلك قبل النشر أم بعده. كما تظهر بيانات المسح وجود دلائل قليلة تشير إلى أن مقالات ما قبل النشر أصبحت مهمة في عالم المستودعات المؤسساتية، فضلًا عن أن هذه المقالات ليست واحدة من المصادر الأكثر شيوعًا.

تساهم هذه الممارسات المنتهَجة في قبول المواد في دعم نظام النشر العلمي التقليدي؛ وذلك من خلال حَفْز الباحثين على إيداع المقالات والكتب. وفي هذا الشأن، تحرص المستودعات المؤسساتية على التركيز على جودة إدخال البيانات الوصفية للكيان الرقمي، بدلًا من توافر الوصول إلى الكيان الرقمي نفسه، من أجل تسهيل حصد «الميتاداتا» من المستودعات الأخرى. وعلى الرغم من ذلك، كان للمستودعات المؤسساتية أثر كبير في الأدب الرمادي والمصادر غير الرسمية على حد سواء، ذلك أن هناك قناة اتصال ونشر ثورية وفريدة من نوعها. فمواقف مديري المستودعات الأكاديميين تجاه المصادر غير الرسمية، بوجه عام، هي إيجابية جدًا، على الرغم من قضايا ضمان الجودة والقيمة العلمية التي لم تحل. كما يجب أن يكون ثمة نقاش جاد في شأن الأشكال البديلة لتوافر نتائج البحوث، وربما يكون هذا الأمر المفتاح الرئيس للتنمية في المستقبل، خصوصًا أن الاتصالات العلمية والنشر في طريقها إلى الابتعاد عن الوسائل المطبوعة التقليدية والانتقال إلى أشكال نشرٍ إلكترونية أكثر ابتكارًا.

نتائج وخلاصات

اعتمادًا على الدراسة المسحية ومناقشة تحليل البيانات، يمكن استخلاص عددًا من النتائج، أولها أن مواقف مديري مستودعات الجامعات العربية تجاه المصادر الإلكترونية غير الرسمية تكون عادة إيجابية جدًا. كما وجدنا أن الأدبيات الرمادية الإلكترونية (الأطروحات وأعمال المؤتمرات) كانت من المواد الأكثر شيوعًا في المستودعات، بعد المقالات. في المقابل، على الرغم من أن مديري المستودعات يتفقون على أن المستودعات ينبغي أن تتضمن مجموعة واسعة من المصادر، فإن الواقع يثبت عكس ذلك، ولا سيما إذا تعلق الأمر بوصفات مراقبة جودة المواد. كما أن هناك غموضًا في شأن طريقة قبول عنصر معين في هذه المستودعات. كما تبين لنا أن المستودعات المؤسساتية تُعزز مرئية الأدبيات الرمادية، فهي وسيلة جديدة ومؤثرة للنشر والتوزيع، فضلًا عن أن المجتمع الأكاديمي في المنطقة العربية يدرك قيمة التواصلية في المصادر غير الرسمية. إلا أن المجالس واللجان العلمية في مؤسساتنا العلمية لم تدرِج حتى الآن هذه الأنواع في نظام المكافأة والترقيات.

توصلنا، من خلال هذه الدراسة، أن المستودعات المؤسساتية من المصادر الثانوية التي تساهم في الوصول إلى المصادر الأولية المتمثلة بالمواد المودَعة، وأن للإحصاءات المتعلقة باستخدام المواد في المستودعات أهمية متزايدة، وأن عملية نشر هذه الإحصاءات هي أولوية رئيسة بالنسبة إلى المستودع. فهي وسيلة للتعبير عن فهم تأثير المصادر المودعة في المستودع واستخدامها. وإن جميع المستودعات، تقريبًا، في الدراسة، تَحسَب إحصاءات الاستخدام مفيدة، لكنها ليست من أولوياتها في الوقت الراهن؛ إذ إن الأولوية الأساسية في الفترة الحالية هي إيداع المحتوى وتجميعه.

إضافة إلى ذلك، تبين لنا، من خلال الدراسة المسحية، ومناقشة تحليل البيانات، أن المستودعات المؤسساتية في المنطقة تواجه صعوبات جمة بخصوص قياس استخدام المواد في هذه المستودعات وتقويمها، وأن المقالات العلمية هي من أكثر المواد ارتباطًا بمصادر خارجية. وبسبب طرائق التصنيف

المتبعة في المستودعات، لم نتمكن من التفريق بين المقالات المنشورة ومقالات ما قبل النشر. كما تشير الدراسة إلى أن الباحثين العرب يفضلون الارتباط بمصادر علمية تقليدية أو مصادر نصية. ويمكن القول إن الارتباط يكون بمصادر النشر الإلكتروني الرسمي، لأنها الأكثر إيداعًا في هذه المستودعات المؤسساتية. وأخيرًا، إن الموءامة بين الأهداف الرئيسة للمستودعات وأنواع المواد التي يجرى إيداعها في هذه المستودعات يُشكل تحديًا كبيرًا؛ ذلك أن المستودعات العربية واجهت كثيرًا من التناقضات بين الأهداف وأنواع المواد المقبولة للإيداع.

على الرغم من أن تطور المستودعات ارتبط ارتباطًا وثيقًا بحركة الوصول الحر، وأن هذه المستودعات تتيح موادها تحت تراخيص هذه الحركة، فإن التركيز لا يزال، في سياسة المجموعات، على المقالات العلمية، سواء كان ذلك قبل النشر أم بعده. ومن النتائج المهمة لهذه الدراسة، أنه توجد أدلة قليلة تشير إلى أن مقالات ما قبل النشر أصبحت مهمة في عالم المستودعات المؤسساتية؛ كما وجدت الدراسة أن مقالات ما قبل النشر ليست واحدة من المصادر الأكثر شيوعًا عند الباحثين العرب.

أخيرًا، من خلال مسح الأدبيات العلمية في الموضوع، ومن خلال الدراسة التي أجريناها في هذا البحث، نخلص إلى عدد من التوصيات في شأن المستودعات الرقمية المؤسساتية، ونشر المصادر الإلكترونية غير الرسمية في الجامعات العربية، نُجملها في النقاط الآتية:

- تشجيع العلماء والباحثين في المنطقة ودعمهم من أجل إنشاء الجمعيات والتحالفات المختلفة التي تُعنى بقضايا النشر والاتصال العلمي، على غرار جمعية المكتبات البحثية، وتحالف «سبارك» لنشر المصادر الأكاديمية.

- مطالبة الباحثين بمراعاة سياسات الدوريات عندما يتعلق الأمر بنشر بحوثهم؛ وذلك حتى تكون هناك إمكانات للأرشفة الذاتية في المستودعات المؤسساتية، سواء قبل النشر أم بعده.

- دعوة الجامعات العربية إلى تشكيل تحالفات لاقتناء المصادر الإلكترونية بطريقة تعاونية، ترشيدًا للاستهلاك والميزانيات.

- دعوة الجامعات والمجالس العلمية في المنطقة العربية إلى إعادة النظر في قوانين الترقيات والثواب، والاقتداء بالجامعات العالمية في إدخال المصادر الإلكترونية في نظام الترقيات، منها المصادر الإلكترونية غير الرسمية، وإيجاد آليات ملائمة لقبولها واعتمادها.

- دعوة المؤسسات والمكتبات الأكاديمية إلى توقيع الاتفاقات والمبادرات والنداءات الدولية للوصول الحر، والعمل على إتاحة البحوث الممولة من القطاع العام بصفة مجانية، وتحت تراخيص الوصول الحر إلى المعارف.

- دعوة المكتبات الأكاديمية إلى المساهمة في إنشاء دوريات الجامعة وتحويلها إلى دوريات وصول حر، واستخدام النُظم المفتوحة لذلك.

- دعوة المكتبات الأكاديمية العربية إلى المساهمة في بناء المستودعات المؤسساتية للجامعات، والعمل على تشجيع الباحثين ومساعدتهم في إيداع المواد فيه.

- العمل على تسجيل المستودعات المؤسساتية العربية في دلائل المستودعات المفتوحة وسجلاتها، بقصد تعريف المتتبعين بالمستودعات التابعة لكل دولة ونمو مجموعاتها.

- حفز المؤسسات الأكاديمية على إيلاء أهمية بالغة للنشر في المستودعات المؤسساتية، وهو أمر له فائدة بالنسبة إليها؛ وذلك من خلال التصنيف العالمي للجامعات.

- العمل على نشر الأدبيات الرمادية التي تنتجها الجامعة في المستودعات المؤسساتية، وإيجاد نظام موحد لعرضها.

- دعوة الجامعات العربية إلى إيجاد أنظمة أخرى غير تقليدية لمراقبة جودة المصادر الإلكترونية غير الرسمية، تتلاءم وهذا الشكل الجديد من المصادر.

- العمل على إعادة صَوْغ سياسات المستودعات المؤسساتية في المنطقة العربية، انطلاقًا من إحصاءات الاستخدام.

الجدول (6-1)

ملحق المستودعات الرقمية المؤسساتية في الجامعات العربية التي شملتها الدراسة المسحية

	الدولة	اسم المستودع	العنوان الإلكتروني	العدد
1	السعودية	المستودع المؤسساتي لجامعة الملك سعود	http://repository.ksu.edu.sa/jspui/	4
		المستودع المؤسساتي لجامعة الملك فهد للبترول والمعادن	http://eprints.kfupm.edu.sa/	
		الأرشيف الرقمي لجامعة الملك عبد الله للعلوم والتقنية	http://archive.kaust.edu.sa/kaust/	
		المستودع الرقمي لقسم علم المعلومات في جامعة الملك سعود	http://libraries.kau.edu.sa/Pages	
2	مصر	الجامعة الأميركية في القاهرة	http://dar.aucegypt.edu/	1
3	قطر	المستودع المؤسساتي لجامعة قطر	http://qspace.qu.edu.qa/	1
4	تونس	المستودع المؤسساتي للجامعة الافتراضية في تونس	http://pf-mh.uvt.rnu.tn/	1
5	لبنان	مستودع الجامعة الأميركية في بيروت	http://dr.aub.edu.lb/	1
6	العراق	المستودع الإلكتروني لجامعة ذي قار	http://repository.thiqaruni.org/	2
7		مستودع بيانات جامعة بابل للبحوث والأوراق الإلكترونية	http://repository.uobabylon.edu.iq/	
8	سلطنة عمان	المستودع الرقمي لمجلس البحث العلمي - سلطنة عمان	https://el.trc.gov.om	1
9	الأردن	المستودع الرقمي لجامعة اليرموك	http://repository.yu.edu.jo	1
10	سورية	المستودع الرقمي لجامعة دمشق	http://digitalcontent.damasuniv.edu.sy:8080/jspui	1
11	الجزائر	المستودع الرقمي لجامعة تلمسان	http://dspace.univ-tlemcen.dz/handle/112/440	2
		المستودع الرقمي لجامعة بومرداس	http://dlibrary.umbb.dz:8080/jspui/	
		المجموع		15

المراجع

1 - العربية

كرثيو، إبراهيم. «المستودعات الرقمية المؤسساتية: أداة فعالة لإدارة المحتوى الرقمي في المؤسسات الأكاديمية». ورقة مُقَدّمة في المؤتمر الدولي الأول لتقنيات المعلومات والاتصالات في التدريب والتعليم. الحمامات - تونس، أيار/ مايو 2012.

______. «المستودعات الرقمية والوصول الحر إلى المعلومات: مشروع بناء وتنفيذ مستودع رقمي لإتاحة أبحاث علم المكتبات والمعلومات». رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة منتوري. الجزائر، 2010.

2 - الأجنبية

Andrew. Theo. «Trends in Self-Posting of Research Material Online by Academic Staff.» *Ariadne*. vol. 37 (2003). at: http://bit.ly/1Oqzx7l.

Ashworth, Susan, Morag Mackie & William J. Nixon. «The DAEDALUS Project. Developing Institutional Repositories at Glasgow University: The Story So Far.» *Library Review*. vol. 53. no. 5 (2004).

Aymar. Robert. «Scholarly Communication in High-Energy Physics: Past, Present and Future Innovations.» *European Review*. vol. 17. no. 1 (2009), at: http://bit.ly/1N6lKzi.

Bankier. Jean-Gabriel. «Perceptions of Developing Trends in Repositories: Survey Results for the SPARC Digital Repositories Meeting 2008.» *Bepress* (2008). at: http://bit.ly/1Xp033i.

Banks, Marcus A. «Towards a Continuum of Scholarship: The Eventual Collapse of the Distinction Between Grey and non-Grey Literature.» paper presented at: 7th International Conference on Grey Literature: Open Access to Grey Resources. INIST-CNRS, France, 5-6/12/2005, at: http://bit.ly/1R4RAT1.

Cameron. Michelle. «Why People Don't Read Online and What to do About it.» *Ubiquity*. vol. 6. no. 40 (2005). at: http://bit.ly/1OeKkmL.

Chan. Leslie. «Supporting and Enhancing Scholarship in the Digital Age: The Role of Open- Access Institutional Repositories.» *Canadian Journal of Communication*. vol. 29 (2004).

Crow, Raym. «The Case for Institutional Repositories: A SPARC Position.» *ARL Bimonthly Report*. no. 223 (August 2002). at: http://bit.ly/1zcV9go.

«The Directory of Open Access Repositories.» Open DOAR, at: http://bit.ly/1BvZltq.

Dunning. Alastair. «The Tasks of the AHDS: Ten Years on.» *Ariadne*. no. 48 (2006). at: http://bit.ly/1OcsrEP.

E-resources for Research in the Humanities and Social Sciences: A British Academy Policy Review. London: The British Academy, 2005, at: http://bit.ly/1jifLj3.

Fyffe. Richard & Beth Forrest Warner. «Scholarly Communication in a Digital World: The Role of an Institutional Repository.» *Educause*. 1/1/2004. at: http://bit.ly/1NqwnmV.

Ginsparg. Paul. «Winners and Losers in the Global Research Village.» UNESCO Conference (Paris). 19-23/1996. at: http://bit.ly/1OeLH4U.

Grenquist. Peter C. «Why I Don't Read Electronic Journals: An Iconoclast Speaks Out.» *Journal of Electronic Publishing*. vol. 3. no. 1 (1997). at: http://bit.ly/1OqAexx.

«Grey Literature Network Service.» GreyNet, 2004. at: http://bit.ly/1LxSArU.

Heery. Rachel & Sheila Anderson. «Digital Repositories Review.» *UKOLN and AHDS*. no. 33 (2005). at: http://bit.ly/1Nqta6M.

Holmström, Jonas. «Calculating the Cost per Article of Reading Open Access Articles.» *D-Lib Magazine*. vol. 10. no. 1 (2004). at: http://bit.ly/1PMEOcq.

Houghton, John W., Colin Steele & Margaret Henty. «Research Practices and Scholarly Communication in the Digital Environment.» *Learned Publishing*. vol. 17. no. 3 (2004), at: http://bit.ly/1YsfE4x.

Hubbard. Bill. «SHERPA and Institutional Repositories.» *Serials*. vol. 16. no. 3 (2003). at: http://bit.ly/1NbHvC8.

Johnson. Richard K. «Partnering with Faculty to Enhance Scholarly Communication.» *D-Lib Magazine*. vol. 8. no. 11 (2002). at: http://bit.ly/1lg9mpS.

Kanchan, Kamila. «Institutional Repository Projects in India.» paper presented at: 7th International CALIBER. 2009. at: http://bit.ly/21esoOD.

Lynch. Clifford A. «Institutional Repositories: Essential Infrastructure for Scholarship in the Digital Age.» *Libraries and the Academy*. vol. 3. no. 2 (2003). at: http://bit.ly/21erPUL.

_______ & Joan K. Lippincott. «Institutional Repository Deployment in the United States as of Early 2005.» *D-Lib Magazine*. vol. 11. no. 9 (2005), at: http://bit.ly/1Td1Fg0.

Meadows, Jack A. «Communicating Research-Past, Present and Future.» *Serials*. vol. 4. no. 3 (1991), at: http://bit.ly/1NbFx4Q.

Nicholas, David, Paul Huntington & Ian Rowlands. «Open Access Journal Publishing: The Views of Some of the World's Senior Authors.» *Journal of Documentation*. vol. 61. no. 4 (2005).

Paskin, Norman. «DOI- A 2003 Progress Report.» *D-Lib Magazine*. vol. 9. no. 6 (2003), at: http://bit.ly/1OeKBpV.

Pinfield, Stephen. «A Mandate to Self Archive?: The Role of Open Access Institutional Repositories.» UKSG Seminar «Scientific Publications: Free for All?.» The Geological Society of London, 23/11/2004, at: http://bit.ly/1R4KMoA.

Ramirez, Elsa. «The Impact of the Internet on the Reading Practices of a University Community: The Case of the UNAM.» paper presented at: World Library and Information Congress: 69th IFLA General Conference and Council. Berlin, 1-9 August 2003, at: http://bit.ly/1XcTfLq.

Sale, Arthur. «The Acquisition of Open Access Research Articles.» *First Monday*. vol. 11. no. 9 (2006).

_______. «The Patchwork Mandate.» *D-Lib Magazine*. vol. 13. nos. 1-2 (2007), at: http://bit.ly/1jihANc.

Seglen, Per O. «Why the Impact Factor of Journals Should Not Be Used for Evaluating Research.» *BMJ*. vol. 314. no. 7079 (1997), at: http://1.usa.gov/1QGBCPO.

«The Specialized Scholarly Monograph in Crisis or How Can I Get Tenure If You Won't Publish My Book?.» Association of Research Libraries, 1997, at: http://bit.ly/1XcTN3Q.

Thelwall, Mike & Gareth Harries. «Do Web Sites of Higher Rated Scholars Have Significantly More Online Impact?.» *Journal of the American Society for Information Science and Technology*. vol. 55, no. 2 (2004).

Vine, Rita. «Google Scholar.» *Journal of Medical Library Association*. vol. 94. no. 1 (2006), at: http://1.usa.gov/1PMAXwc.

Ware, Mark. *Pathfinder Research on Web-based Repositories*. Bristol: Mark Ware Consulting Ltd, 2004, at: http://bit.ly/1Xclp7Z.

Warwick, Claire et al. *The LAIRAH Project: Log Analysis of Digital Resources in the Arts and the Humanities Final Report to the Arts and Humanities Research Council*. London: University College London, 2006, at: http://bit.ly/1R4QIxT.

_______ et al. «The Master Builders: LAIRAH Research on Good Practice in the Construction of Digital Humanities Projects: Literary and Linguistic Computing.» *Journal of the Association for Literary and Linguistic Computing*, vol. 23, no. 3 (2008), at: http://bit.ly/1HkQVLn.

القسم الثالث

أسئلة العلوم الاجتماعية والإنسانية
في الجامعات العربية

الفصل السابع

البحث العلمي في مجال العلوم الاجتماعية في الجامعات العربية المكانة والأدوار ومدركات المسؤولية المجتمعية

عائشة التايب

تطمح هذه الدراسة إلى طرح إشكالية حركة البحث العلمي في مجال العلوم الاجتماعية في الجامعات العربية ورصد نسقها وتحليل اتجاهاتها العامة؛ وذلك من خلال قراءة معمقة في عدد من مؤشراتها الكمية والنوعية، وتخصصات القائمين بها ونوعهم الاجتماعي. ومن خلال الوقوف على بعض أوجه التطور الملموس في مشهد البحث والنشر العلمي في عدد من الدول العربية التي تصدّرت بعض جامعاتها المشهد البحثي العربي، ولا سيما في مجال العلوم «الأساسية». كما تحاول هذه الدراسة أن تُبرز بعض السمات المختلفة لما يشهده، على العكس من ذلك، البحثُ في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية. وتسعى إلى محاولة تتبع صدى مكانة البحث العلمي ودوره، ولا سيما في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية، وفي صلب الواقع المعيوش وضمن المشهد اليومي للبحث العلمي الجامعي.

تطرح الدراسة جملة من الأسئلة في شأن المكانة التي يحتلها البحث والنشر العلمي في مجال تخصصات العلوم الإنسانية والاجتماعية في جامعاتنا العربية، والأدوار التي يضطلع بها في الوقت الراهن في رفد جهد التنمية وتطوير المجتمع،

وما يمكن أن يساهم به البحث في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية من ارتقاء نوعي بحالات الوهن والضعف الاقتصادي والاجتماعي والتراجع الحضاري والفكري. كما يتساءل عن مدركات مدى تلك المكانة وتلك الأدوار والمسؤولية المجتمعية للبحث العملي في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية في أذهان الجامعيين والباحثين وأصحاب القرار.

إضافة إلى ذلك، نطمح من خلال هذه الدراسة إلى بيان بعض مواطن الضعف والتفاوت في نسق الإنتاج والنشر العلمي بين التخصصات والجنسين، وإبراز مدى ضعف المردودية الاقتصادية والاجتماعية للبحث العلمي في مجال الاجتماعيات، محاولين اقتفاء أثر بعض الحلقات المفقودة بين منظومة البحث العلمي في تلك التخصصات ومسارات التنمية وحركتها.

أولًا: حركة البحث العلمي العربي
النسق والخصائص

تبقى حركة البحث والنشر العلمي على المستوى العربي بوجه عام، كما هو معروف، حركة ضعيفة، مقارنة بعدد من الدول المتقدمة، وحتى بعض الدول النامية، وهي حقائق كشفها، على نحو مدقق، ومنذ مطلع الألفية الثالثة، عدد من التقارير الدولية. وأسالت تلك الحقيقة كثيرًا من الحبر، وكانت محل نقاش في عدد من الدوائر الأكاديمية الرسمية على المستويين الوطني والإقليمي، كما كانت مجالًا توشح بكثير من الأرقام والنسب الراصدة مستوى التراجع والانحدار. ويمكن أن نذكر منها أن معدل المنشورات العلمية لكل مليون ساكن في العالم العربي بلغ 33.2 في عام 2003، وهو أعلى من معدل الهند، وأدنى من معدل الصين، كما أنه أدنى من معدل كوريا الجنوبية بأكثر من عشرة أضعاف. ومقارنة بعام 1981، زاد ثلاث مرات فقط في البلدان العربية، في حين زاد في الصين 36 مرة، علمًا أن معدل كوريا الجنوبية كان 6 فقط، في عام 1981. ومنذ عام 2003، أنجزت الصين والهند تحولات جوهرية في سياساتها ومخصصاتها الموجهة إلى البحث والتنمية، على نحو انعكس جليًا على نسق الإنتاج والنشر، في حين

بقي البحث العلمي في العالم العربي، في عام 2007 على ما كان عليه في عام 2003[1].

يبلغ الإنتاج العلمي للوطن العربي حاليًا نسبة 72 في المئة من الإنتاج العلمي في إسرائيل، وكان يبلغ 40 في المئة منه في عام 1967. وعلى الرغم من أن هذه الأرقام تعكس تحسنًا نسبيًا مقارنة بالماضي، لكن ينبغي أن نوضح أن ذلك التحسن، على تواضعه، استهلك نحو ثلاثين عامًا حتى تحقق، ما يؤكد وجود تعثر صريح في مسارات البحث والنشر وتعطل في دوائر إنتاجهما. ولا شك في أن مكبلات عدة تفسر مشكلات تردي أوضاع البحث العلمي في البلدان العربية، لعل أبرزها - بحسب بعض التقارير الإقليمية[2] - يعود إلى الافتقار إلى التقاليد الراسخة في مجال البحث العلمي، وغياب الخطط البحثية، وشح التمويل، وغياب الرغبة الحقيقية في البحث، وتراجع أعداد الباحثين العرب مقارنة بدول متقدمة، وأخرى نامية قريبة من الدول العربية من حيث المعطيات الديموغرافية وعدد السكان.

وفقًا للأرقام المتاحة نجد أن بلدًا كمصر مثلًا، يسجل وجود 650 باحثًا مصريًا لكل مليون نسمة (وهو من أعلى المعدلات العربية)، في حين يوجد في كوريا الجنوبية نحو 4600 باحث لكل مليون نسمة؛ أي أكثر من المعدل المصري بثمانية أضعاف. أما عدد براءات الاختراع العربية المسجلة عالميًا بين عامي 2005 و2009 فلم تتجاوز 475 براءة اختراع، في حين أن ماليزيا وحدها سجلت 566 براءة اختراع. وبالنظر إلى أن عدد سكان العالم العربي يبلغ نحو 330 مليون نسمة وعدد سكان ماليزيا نحو 26 مليون نسمة، فإن ذلك يعني أن هناك براءة اختراع واحدة لكل 694 ألف عربي، في حين تسجل براءة اختراع واحدة لكل 46 ألف ماليزي، ما يعني، في لغة الأرقام، أن معدل الإبداع في ماليزيا يزيد 15 ضعفًا على معدل الإبداع في الدول العربية مجتمعة.

---

(1) Antoine B. Zahlan, «Higher Education, R&D, Economic Development, Regional and Global Interface,» presented at: The Regional Seminar: The Impact of Globalization on Higher Education and Research in the Arab States, UNESCO Forum on Higher Education, Research and Knowledge, Rabat- Morocco, 24-25/5/2007, pp. 147-163.

(2) التقرير العربي الأول للتنمية الثقافية، ط 2 (بيروت: مؤسسة الفكر العربي، 2009)، ص 114.

يشار إلى أن المؤشرات بدأت في الأعوام الأخيرة تنحو في بعض المجالات مناحي إيجابية تدفع إلى بعض التفاؤل؛ إذ وردت تونس وعمان وقطر والكويت والسعودية، وفقًا لمؤشر التميز والكفاءة لمراكز البحوث والتطوير العربية، في مراتب متقدمة، وهي على التوالي المرتبة 36، فالمرتبة 38، ثم المرتبة 45، والمرتبة 46 والمرتبة 52؛ وذلك من بين 127 دولة في العالم بحسب تقرير المنتدى الاقتصادي العالمي (2007-2008)[3].

أما على صعيد الموارد المخصصة للبحث العلمي بالنسبة إلى إجمالي الدخل القومي، فإن المتوسط العربي (ما عدا السعودية وقطر، وهما من أعلى الدول العربية إنفاقًا على البحث العلمي) لا يتجاوز 0.2 في المئة. في حين يبلغ في كل من السويد واليابان وفنلندا نحو 3.4 في المئة؛ أي إن دولة من هذه الدول تنفق على البحث العلمي 15 ضعف ما تنفقه الدول العربية.

إذا ما اتجهنا إلى تفصيل القول في تباينات أحوال الدول العربية في مجالي البحث والنشر العلمي، ولاسيما في الأعوام الأخيرة، فستُبرز لنا الدلائل فروقًا واضحة بين الدول العربية، حيث يقف الدارس على تصدر بعض أقطار مجلس التعاون الخليجي - ومنها المملكة العربية السعودية - للمشهد، على خلاف بعض الدول العربية الأخرى. وتبدو اليوم أقطار المجلس التي يمثل سكانها نحو 9 في المئة من سكان الوطن العربي، في صدارة قوائم البحث والنشر في العالم العربي، بل إن هذه الأقطار فاقت مصر في عام 1989 (يمثل سكانها 25 في المئة من سكان الوطن العربي)، كما أن إنتاج السعودية وحده زاد من نحو 5 في المئة من إنتاج مصر في عام 1975 إلى 70 في المئة منه في عام 1995.

عمومًا، ينبغي القول - بغض النظر عن بعض الاستثناءات - إن المشهد البحثي العربي لا يزال يتحسس طريقه في ساحات النشر الدولي المعتد بها والمعتمَدة؛ إذ أبرز ترتيب الجامعات بناءً على البحوث المنشورة في الدوريات المفهرسة عالميًا في مجموعة SCOPUS-ELSEVIER أن من بين 2124 جامعة ومركز بحوث موزعة في أنحاء العالم، لا توجد سوى 23 جامعة عربية؛ أي نحو

(3) التقرير العربي الثالث للتنمية الثقافية (بيروت: مؤسسة الفكر العربي، 2010)، ص 27.

1 في المئة، منها 11 جامعة في مصر و4 جامعات في السعودية، وجامعتان في كل من الأردن والإمارات، وجامعة واحدة في كل من الكويت ولبنان وسلطنة عمان والسودان[4]. في حين غابت عن هذه اللائحة جامعات عربية عريقة ذات قدرات بحثية وبشرية عالية منتشرة في سورية والمغرب والجزائر وتونس والعراق. ومن خلال مراجعة ترتيب الجامعات بحسب البحوث المنشورة لأساتذتها وفقًا لمجموعة SCOPUS-ELSEVIER، يتضح أنه يوجد في إسرائيل وحدها ست عشرة مؤسسة جامعية أو بحثية بين الألف الأوَل في العالم، في مقابل خمس مؤسسات جامعية لكل الدول العربية مجتمعة.

يمكن القول إن حركة البحث، ومن ورائها حركية النشر العلمي في البلدان العربية، تبقى متسمة في عمومها بالضعف وتراجع الأهمية أمام عدد من دول العالمين النامي والمتقدم، إلا أن بعض ما أصبحت تسجله المؤشرات الحديثة والتطورات الحاصلة في المجالين، في بعض الدول العربية، مشرقًا ومغربًا، يؤكد أن نهوض منظومات البحث العلمي العربية ليس مطمحًا مستحيل المنال، وأن أوضاع الوهن والضعف المختلفة ليست قدرًا محتومًا لا يمكن للجامعات ومراكز البحث العربية تجاوزه. ولا شك في أن تحقيق الرقي والنهضة الفعلية للمجالين، لا يزال في حاجة إلى تشخيص سوسيولوجي دقيق لحقيقة المعوقات التنظيمية الخاصة بالمؤسسات المنتِجة للبحث العلمي من جهة أولى، وللمكبلات المتصلة بمدركات الفاعلين الاجتماعيين ضمنها لدلالات البحث العلمي وثقافته من جهة ثانية.

ثانيًا: العلوم الاجتماعية في مشهد التعليم العالي والبحث العلمي العربيين

1 - التطور الكمي لمرتادي التعليم العالي العربي ومؤسساته

حقق التعليم العالي في العالم العربي نموًا كبيرًا في الأعوام العشرين الأخيرة؛ إذ بلغ عدد الجامعات 395 جامعة في عام 2008، في حين كان عددها قبل أربعين

(4) المرجع نفسه، ص 11.

عامًا لا يتعدى 30 جامعة. وتشكل نسبة التعليم الجامعي الخاص 48 في المئة من مجموع الجامعات العربية[5]. وبحسب تقرير منظمة اليونسكو لعام 2009، بلغ عدد الملتحقين بالتعليم العالي أكثر من 7 ملايين طالب في عام 2006؛ أي بنسبة زيادة أكثر من 36 في المئة على عدد الملتحقين في عام 1999. كما زاد عدد الطلاب الملتحقين بالتعليم العالي من 2.967 مليوني طالب في العام المدرسي 1998-1999 إلى 7.607 ملايين في العام المدرسي 2007-2008؛ أي بزيادة مقدارها 256 في المئة[6].

يتصل هذا الرقم الأخير بالزيادة المطلقة لعدد الطلاب، والأمر يتغير في صورة عَد الزيادة السكانية التي ارتفعت من 229.3 مليون إلى 319.8 مليون؛ أي بنسبة مقدارها 139 في المئة[7]. ويرى **التقرير الإقليمي** لليونسكو أن ذلك معناه أن نِصف الزيادة في عدد الطلاب ناتج من التزايد السكاني والنصف، الباقي راجع إلى تزايد الطلب الاجتماعي للتعليم. وربما يعكس ذلك أيضًا تناقصًا في حركة مغادرة المدرسة في المرحلة الثانوية، أمام تنامي التوجه نحو مواصلة الدراسة في المرحلة الجامعية. وارتفع تبعًا لذلك في الفترة المذكورة عددُ الطلاب لكل مئة ألف ساكن من 1294 إلى 2379؛ أي نحو 184 في المئة[8].

بيّن تقرير **المعرفة العربي** على نحو بارز تفاوت معدلات التحاق الشباب بالتعليم العالي بين الدول العربية، حيث لم تبلغ حد الإشباع في أي من هذه الدول، وتراوح هذه المعدلات بين 56 في المئة في ليبيا، يليها لبنان وفلسطين والأردن بين 46 في المئة و40 في المئة، ومصر والبحرين وتونس والسعودية بين 35 في المئة و29 في المئة، وبين 23 في المئة و15 في المئة في الإمارات والجزائر وقطر

---

(5) التقرير العربي الأول للتنمية الثقافية، ص 43.

(6) المؤتمر الإقليمي العربي حول التعليم العالي إنجازات التعليم العالي في البلدان العربية وتحدياته القاهرة، 31 أيار/ مايو- 2 حزيران/ يونيو 2009 (1998-2009): التقرير الإقليمي: نحو فضاء عربي للتعليم العالي: التحديات العالمية والمسؤوليات المجتمعية (بيروت: مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية، 2009)، ص 5، في: http://bit.ly/2Ib5s5N.

(7) المرجع نفسه.

(8) المرجع نفسه.

والكويت وعمان والعراق وسورية. في حين لا يزال الالتحاق بالتعليم العالي من حظ نخبة قليلة العدد جدًا، حيث لم تجاوز معدلات الالتحاق 11 في المئة في المغرب واليمن والسودان وموريتانيا وجيبوتي وجزر القمر[9].

ترجع الفروق البارزة بين الدول العربية في مستويات الالتحاق بالتعليم العالي إلى جملة أسباب ترتبط بالعامل الاقتصادي، وبالكثافة السكانية، وبالقدم التاريخي لإرساء منظومة التعليم العالي. وعمومًا، هناك خمسة بلدان فاقت معدلاتها 4000 طالب لكل مئة ألف نسمة، وهي الأردن والكويت ولبنان وليبيا وفلسطين. في حين أن هناك ستة بلدان لا تزال معدلاتها توازي المعدل العربي لعام 1998، أما ما دون 1294، فهي العراق وموريتانيا وقطر والسودان واليمن. وفي ما يتصل بدول مجلس التعاون الخليجي، زاد عدد الطلاب زيادة كبيرة في الجامعات الحكومية في هذه البلدان، حيث بلغ العدد 924.2 ألف طالب في عام 2011، مقارنة بـ 883 ألف طالب في عام 2010؛ وذلك بنسبة نمو قدرها 72 في المئة، مقارنة بعام 2000. في حين كان عدد طلاب الجامعات الحكومية في دول المجلس في العام نفسه لا يجاوز 538.7 ألف طالب.

2- العلوم الاجتماعية في مشهد التعليم العالي العربي

أشار تقرير المعرفة العربي إلى غياب تخطيط واضح في الجامعات العربية في مستوى التحكم بأعداد الملتحقين بالميادين المختلفة، والعلاقة بأسواق العمل الداخلية والخارجية. وأكد أن التوسع الحاصل في الجامعات العربية، وإنشاء فروع جديدة في كثير من المدن، تحت ضغط معين ولأسباب مختلفة، يحدث من دون ترتيب مستوعب للحاجات الفعلية في هذه البلدان، الأمر الذي ضاعف إشكالات التعليم العالي. كما أن قيام الدول العربية ببعث الجامعات في بلدانها، من دون حساب دقيق لمبدأ علاقة الجامعة بمحيطها، يدفع إلى التساؤل عن حدود النقل الذي لا يستوعب نوعية العلاقة المركبة بين الجامعة ووظائفها المرسومة في مجتمع بعينه، من باب التواصل مع الذات، والانفتاح على المحيط

(9) التقرير العربي الأول للتنمية الثقافية، ص 88.

المباشر، والخروج من البرج العاجي الذي كثيرًا ما تأسر الجامعة نفسها فيه، غير مهتمة بدورها في تعزيز التنمية المتكاملة.

في الجملة، تظهر المعطيات المتوافرة وجود تفاوت كبير بين الدول العربية في معدلات انتساب الطلاب إلى ميادين التعليم، وهو ما يفصح عن توزع عشوائي في شأن التخصصات؛ ما سيفضي بالضرورة إلى اختلال التوازن في خرائط الوظائف والمهن من بلد عربي إلى آخر، وما يفسر إلى حد كبير بطالة نوعيات مختلفة من المتخرجين. وفي ما نرى، تبقى النسب تقريبية، لأن الحدود بين بعض التخصصات والحقول في عدد من الجامعات العربية غير واضحة، ويشوبها التداخل إلى حد يصعب فيه تمييز بعضها من بعض، فنكاد لا نجد إجماعًا في شأن طبيعة توزيع التخصصات في الجامعات والأقسام العلمية، ولا سيما في مجالي العلوم الإنسانية والاجتماعية وعلوم الإدارة والموارد البشرية.

على الرغم من بعض الجهد المبذول في إطار التدخل المخطط في برامج التعليم العالي ومنظومته، وتتالي محاولات إصلاحه في ضوء تطورات العصر ومستجداته، تؤكد الدلائل المتوافرة أن أغلبية الدول العربية تشهد، عمومًا، نقصًا بارزًا في معدلات الانتساب إلى برامج العلوم البحتة وعلوم الحياة والرياضيات وتطبيقاتها، في مقابل حدوث تضخم شديد في التوجه نحو تخصصات الآداب والعلوم الاجتماعية والقانون وإدارة الأعمال. ويمثل الطلاب الملتحقون بمجموعة حقول الإنسانيات والعلوم الاجتماعية 69 في المئة من مجموع الملتحقين بالجامعات في عام 2006، ما يؤكد أن حصة العلوم الاجتماعية هي الأعلى (36.1 في المئة)، وهي تقريبًا ضعف نسبة الملتحقين بالآداب والإنسانيات (18.4 في المئة[10]). ويُعزى إلى تعدد العلوم الاجتماعية في تخصصيْ إدارة الأعمال والحقوق، أكثر مما يعزى إلى علم الاجتماع أو علم السياسة، وربما يعكس إلى حد كبير منطق أنظمة الاصطفاء السائدة في التعليم العالي العربي؛ إذ تفضي عملية فرز الداخلين الجدد آلة منظومة التعليم العالي إلى ترشيح قلة من المتفوقين وتوجيههم نحو تخصصات العلوم «الصحيحة» والطب

(10) المرجع نفسه، ص 137.

والهندسة، ويقع «الزج» بالسواد الأعظم في باقي تخصصات الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية وتوزيعهم فيها، الأمر الذي من شأنه أن ينتج «جماهيرية» لتلك التخصصات المتاحة والمتيسرة للجميع في مقابل «نخبوية» تخصصات العلوم «الأساسية»، العصية المنال، باستثناء أقلية أوصلها إليها مجموعها العالي وتفوقها.

ربما نجد لذلك الطلب الاجتماعي وتزايده تفسيرًا في علم النفس الاجتماعي – ولا سيما في شأن أبناء بعض الشرائح الاجتماعية من الإناث على نحو خاص – بالنسبة إلى عدد من التخصصات الجامعية، مثل الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية التي تُحسَبُ «سهلة» ولا تتطلب كبير عناء، فضلًا عن أنها أقل كلفة ماديًا وزمنيًا وذهنيًا. وهو ضرب من التثمين الاجتماعي المعتل لتلك التخصصات التي يعُدها المقبلون عليها الطريق الأقصر نحو الوظيفة في القطاع العام، أو في إثر الحصول على شهادة جامعية. وليس غريبًا أن نتحدث اليوم عن تأنيث كبير لحقل العلوم الإنسانية الاجتماعية في سائر البلدان العربية.

ثالثًا: حركة النشر والبحث العلمي في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية المكانة والأدوار

1 – البحث في مجال العلوم الاجتماعية: في جذور التموقع على الهوامش

يبقى مسار الاهتمام الأكاديمي بالعلوم الإنسانية والاجتماعية في البلدان العربية مسارًا متعثرًا، الأمر الذي تؤكده أغلبية دوائر التخصص في سائر البلدان العربية. ومن المؤكد أن لذلك أسبابه وعوامله المنوعة، وهي ذات صلة مركبة بحاضر مجتمعاتنا ومؤسساتنا الحاضنة لتلك التخصصات، ولمسارها في الوقت الراهن. ومن غير المتوقع أن ينأى ذلك المسار كثيرًا عن الحقائق العامة لأنساق إنتاج المعرفة والبحث العلمي ومؤسساتها، وعن انتكاساتها وما تشكوه من مظاهر خلل ووهن.

لكن ينبغي القول، إضافة إلى ذلك كله، إن لتعثر مسار العلوم الاجتماعية في عالمنا العربي واحتلاله مواقع مهمشة واستقراره على أعتاب حقول البحث الأخرى، أسبابه السوسيوتاريخية، الراجعة إلى حداثة التأسيس الأكاديمي لأغلبية حقول العلوم الإنسانية والاجتماعية، وتأخرها البيّن عن الانطلاقة الأكاديمية لمثل تلك التخصصات في البلدان الأوروبية على وجه الخصوص، ما جعل جلَ تخصصات العلوم الإنسانية والاجتماعية متغيرًا شبه غائب تمامًا عن دوائر الاهتمام الرسمي في مجال التعليم العالي والبحث العلمي في البلدان العربية[11]، حتى أن المسمى نفسه شبه غائب بالكامل في المؤتمرات وأعمال تطوير مجال التعليم والبحث العلمي إلى حد غير بعيد.

انعكس الاهتمام المتأخر بتعليم الاجتماعيات والإنسانيات وإرسائهما الأكاديمي المتعثر في الجامعات العربية على تطور مستوى الإنتاج البحثي فيها، ومن ثم انعكس على مستويات ونسق النشر الأكاديمي المتميز فيها. ولا بد من القول إن مشكلات تراجع الإنتاج البحثي في الإنسانيات والعلوم الاجتماعية ليست خاصة بالأقطار العربية فحسب، لكنها تتجذر بحدة في المنطقة العربية. وربما يعود ذلك إلى تقاليد سلبية، ربما كرست، بطريقة غير مباشرة، في الأذهان دونيةَ العلوم الإنسانية والاجتماعية وتدهور قيمتها أمام العلوم الأخرى. ولا شك في أن التصنيف القيمي للعلوم، وأفضلية بعضها على الأخرى في السياسات والبرامج انعكس على الصور الذهنية المتداولة؛ إذ يسيطر على سائر المدركات الاجتماعية الرائجة في شأن الحقول المختلفة، ويسيطر على أذهان أهل التخصص والمحيطين بهم، وينعكس بالضرورة سلبًا على حركة البحث وخريطة النشر التي سيبرز فيها البحث في مجالات العلوم الإنسانية والاجتماعية، كأنه من درجة ثانية، وأقل قيمة وشأنًا من غيره.

2- نسق البحث في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية ومؤشراته

تجدر الإشارة إلى أن محدودية ما يتوافر من مؤشرات وبيانات، في شأن الإنتاج البحثي في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية، في دولنا العربية، يمكن

(11) المرجع نفسه، ص 136.

ألا تعكس بالضرورة ضعفًا في الإنتاج وفي نسقه، بقدر ما تعكس عدم إيلاء ذلك القطاع البحثي اهتمامًا كافيًا، من جهة أجهزة الرصد وهياكله في ذاتها. وربما يرتبط ذلك بالعوامل الدونية، المذكورة آنفًا، والمختزلة في الأذهان في شأن حقول العلوم الإنسانية والاجتماعية وما يتصل بها من بحث علمي، وبتلك المواقع الخلفية التي يحتلها البحث في مجالات العلوم الإنسانية والاجتماعية، في هوامش منظومات البحث العلمي، في قطاعات الطب والهندسة وما يسمى العلوم الصحيحة بوجه عام، وهو ما جرى تأكيده في تقرير **المعرفة العربي** الذي بيّن أن على الرغم مما تتسم به بحوث العلوم الاجتماعية من أهمية متميزة في المشهد الإبداعي البحثي العربي، بالنظر إلى تناولها قضايا محلية على تماس مباشر مع هموم المواطن العربي وواقعه. وعلى الرغم من وفرة كليات العلوم الاجتماعية والإنسانية وكثافة الطوابير المتخرجة منها، والمراكز البحثية العامة والخاصة، فإنها تبقى دومًا في الصفوف الخلفية في منظومة البحث العلمي العربي[12]، إلى جانب أنها ربما تسقط سهوًا أو عمدًا من اهتمام الراصدين لتطور حركة البحث العلمي العربي وتشخيصها، ونادرًا ما نجد لها موقعًا في المؤلفات والتقارير والإصدارات الدورية العربية المهتمة والمتخصصة بتشخيص الواقع العربي.

في الجملة، تشير البيانات المتوافرة في شأن حركة البحث والنشر في مجال الاجتماعيات والإنسانيات إلى ضعف بارز، إنتاجًا ونشرًا، وكمًا ونوعًا، مقارنة ببحوث العلوم الأساسية والتطبيقية. وتؤكد لنا الإحصاءات الرسمية المنشورة على مواقع بعض الجامعات، ولا سيما الخليجية (وهي تعُد الأكثر إيجادًا للبيانات الخاصة بالبحث العلمي على مواقعها الإلكترونية) ضعف الإنتاج العلمي المنشور في مجال الإنسانيات والعلوم الاجتماعية في أغلبية المؤسسات الجامعية؛ إذ تُسجل أرقامًا لا تكاد تُذكر، مقارنة بباقي التخصصات الأكاديمية الأخرى. وتتصدر على سبيل المثال في جامعة الملك فيصل في المملكة العربية السعودية كليات العلوم الزراعية والأغذية والطب والعلوم الطبية والبيطرة والعلوم المجالات الأخرى من حيث عدد المشروعات المدعومة على مدى تسعة أعوام

(12) المرجع نفسه، ص 183.

(بين عامي 2000 و2010)، في حين تغيب كلية الآداب بالكامل عن المشهد، وهي الكلية المفترض احتواؤها أقسام العلوم الإنسانية والاجتماعية، وتبرز كلية التربية في مرتبة خامسة من 54 مشروعًا بحثيًا مدعومًا[13].

تؤكد الأرقام في السياق نفسه تواضع نسبة البحوث المنجزة في الكليات الإنسانية ضمن برنامج البحوث الوطنية التطبيقية الأول في جامعة الملك سعود؛ إذ لم تتجاوز 7.5 في المئة من المجموع العام للبحوث المنجزة بعدد لم يتجاوز الأربعة بحوث من جملة 53 بحثًا، بما يعادل 8.5 في المئة من الميزانية العامة المخصصة لمجموعة البحوث المدعومة[14]. ومن جملة المشروعات المدعومة في التخصصات كلها في لبنان مثلًا، لم يتجاوز دعم بحوث علوم الإنسان والمجتمع 9 في المئة في الجامعة الأميركية في بيروت، و5 في المئة في المجلس الوطني للبحوث العلمية؛ والوضع مماثل لذلك في أغلبية الدول العربية[15].

يمكن القول إن تراجع حركة البحث والنشر العلمي في مجالات العلوم الإنسانية والاجتماعية في الجامعات العربية ومراكز البحث العربية يبقى مرتبطًا بعوامل عدة، يُذكر منها تقاطع مشكلات الوضع البحثي في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية في أكثر الأحيان بمشكلات وضع مؤسساته التعليمية عمومًا. وتنطبق الحال على المؤسسات الجامعية ذات الصلة بتخصص العلوم الاجتماعية على عموم البلدان العربية. وربما لا يعود ضعف الإنتاج البحثي في حالات عدة إلى نقص في الموارد المالية أو البشرية، أو غياب الأولوية البحثية المرتبطة بالهموم اليومية لمكونات المجتمع، بقدر ما يعود إلى أسباب أخرى؛ كضعف الحوافز الأكاديمية وانعدام الاعتراف وتشجيع الباحثين وأساتذة الجامعات، ولا سيما في مجالات علوم الإنسان والمجتمع.

إضافة إلى ذلك، يمكن أن يفسر ذلك أيضًا، بحسب رأينا، بتوجه عام وتقاليد أكاديمية طغى فيها الجانب التقاني والتطبيقي على الجوانب النظرية والفكرية،

---

(13) دليل البحث العلمي (الرياض: جامعة الملك فيصل، 2009)، ص 34.

(14) جامعة الملك فيصل، عمادة البحث العلمي، التقرير السنوي للعام 2010/ 2011.

(15) التقرير العربي الأول للتنمية الثقافية، ص 183.

خصوصًا في بعض التخصصات؛ مثل تخصص علم الاجتماع في منطقة الخليج على نحو خاص والمشرق العربي عمومًا؛ إذ يبرز علم الاجتماع في عدد من المؤسسات الجامعية في المملكة العربية السعودية، على سبيل المثال، متداخلًا إلى حد كبير مع تخصص الخدمة الاجتماعية، ويبدو الاقتران واضحًا بين التخصصين في عدد من الأقسام العلمية بكليات الآداب في عدد من جامعات المملكة.

من المعلوم أن التقارب بين علم الاجتماع والخدمة الاجتماعية لا يمكن أن يحجب تباينًا فارقًا بين التخصصين في المضمون وفي المحتوى والأهداف، ما يعكس اختلافًا بارزًا في طبيعة العلاقات الجامعة بين كل تخصص من جهة أولى، والبحث العلمي والنظري الدقيق من جهة ثانية؛ علمًا أن علاقة علم الاجتماع - بوصفه علمًا نظريًا صرفًا - بالواقع التطبيقي، وتوجيهه المباشر نحوه، أو اقتصاره على حل مشكلات المجتمع الحيوية، مسألة خلافية قديمة أُثيرت منذ مراحل التأسيس الأولى للعلم، ولا تزال إلى يومنا هذا، تثير كثيرًا من النقاش، ولا سيما في الدول الغربية، على الرغم من أن تلك الدول تفصُل فصلًا بيّنًا في مستوى التقسيم الأكاديمي بين التخصصات النظرية للعلوم الاجتماعية والتخصصات التطبيقية. كما يبقى تخصص علم الاجتماع في عدد من الجامعات العربية، من دون هوية أكاديمية واضحة، ويلحق أحيانًا بأقسام وتخصصات أخرى: كالفلسفة أو التاريخ أو الجغرافيا. والحال نفسها في بعض تخصصات العلوم الإنسانية والاجتماعية بوجه عام؛ ذلك أنه قلما تُفرَد لها كليات خاصة، بل غالبًا ما تُلحَق بكليات الآداب تحت مسميات مختلفة، كأقسام الدراسات الاجتماعية وغيرها.

ينبغي القول إن ضعف نسقَـيْ البحث والنشر العلمي في الإنسانيات والعلوم الاجتماعية يبقى ظاهرة تحتاج إلى مزيد من التدقيق والتمحيص من المتخصصين، للوقوف على أسبابها ومحاولة البحث لها عن حلول مجدية. لكن لا تفوتنا الإشارة إلى مفارقة تبدو لافتة، متمثلة في أن تواضع النشاط البحثي الجامعي في الحقول الاجتماعية في عدد من البلدان العربية بدأ يتوازى مع اهتمام أكبر بذلك المجال في إطار منظمات المجتمع المدني.

تجدر الإشارة إلى أن عددًا من المنظمات والجمعيات الأهلية الوطنية بدأ يُطرح كطرف قادر على منافسة الجامعات في التشجيع على البحث والنشر في المجال. وباتت مجموعة من مؤسسات المجتمع المدني، كبعض الجمعيات الخيرية، وكبريات المنظمات التطوعية وغيرها، تخطو خطوات مهمة في مجال دعم البحوث التنموية والاجتماعية، والعمل على نشرها وتعميمها، وفق مواصفات علمية وأكاديمية. وربما يفسر ذلك في جانب منه بغلبة الاهتمامات التي تفرضها المنظمات الدولية الممولة لهذه البحوث، ضمن إطار منظمات المجتمع المدني. كما يمكن أن يفسر بتزايد وعي مؤسسات المجتمع المدني وأهم الفاعلين ضمنه، على نحو يمكن أن يعود به عليهم البحث العلمي المدقق بعوائد مباشرة ونتائج ملموسة في فهم مجالات تحركهم وقطاعات تدخلاتهم، والوقوف على طبيعة المشكلات والمعوقات المتصلة به، وتوصيف سُبل الخروج منها.

ينبغي التأكيد، في نطاق تناول مشكلات ضعف الإنتاج العلمي الجامعي في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية، أنها تُفسر كذلك بتزايد الأعباء التدريسية لأعضاء هيئة التدريس في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية على نحو خاص، حيث تسجل جل هذه التخصصات أعدادًا متزايدة من الطلاب على نحو يفوق كثيرًا أعداد الطلاب في المجالات الأساسية، الأمر الذي من شأنه أن يشكل عبئًا كبيرًا على عضو هيئة التدريس ليؤثر سلبًا في نسق إنتاجه ونشره العلمي.

يبقى من المهم في سياق تناول إشكالية العلاقة بين نسق الإنتاج البحثي والمهمات التدريسية لعضو هيئة التدريس تأكيد إجماع الدارسين، على نطاق دولي، على أن العلاقة بين التدريس والبحث في التعليم العالي من أعقد العلاقات الفكرية إدارة، وأشدها تشابهًا، وأكثرها إثارة للخلاف[16]، نظرًا إلى ما يرتبط بها من إشكاليات على مستوى الواقع المعيش لعضو هيئة التدريس، فمن المعلوم أنه يُدرك ما لتلك الجدلية القائمة بين مسارات التدريس والبحث من تأثير بالغ على المستقبل المهني لعضو هيئة التدريس، وارتباطها المباشر بمسيرة ارتقائه في الرتب الإدارية، ما يجعل الرصيد البحثي لعضو هيئة التدريس، في أكثر الأحيان،

(16) رونالد بارنيت، إعادة تشكيل الجامعة: علاقات جديدة بين البحث والمعرفة والتدريس، ترجمة شكري مجاهد، مراجعة عبد الله أبو الكباش (الرياض: مكتبة العبيكان، 2009)، ص 75.

متغيرًا وتابعًا، وغير منفصل عن المحطات الإلزامية لارتقائه المهني. وكثيرًا ما يتوقف جهد البحث والإنتاج والنشر العلمي طوعًا عند بلوغ آخر تلك المحطات واستيفاء عضو هيئة التدريس لشروط الحصول على أقصاها.

لا شك في أن المناظرات «الساخنة» في شأن العلاقة بين البحث والتعليم في منظومات التعليم العالي تبقى عنصرًا واحدًا فقط، لكنه رئيس في مناظرة أكثر اتساعًا وأهمية بالنسبة إلى مستقبل الجامعة في مجتمع المعرفة. وربما تعكس العلاقة المعقدة وطبيعة الصلات القائمة بين البحث والتدريس، درجةَ الاختلافات القائمة بين التعريفات الرائجة بالنسبة إلى المصطلحات والمفاهيم المتعلقة بالبحث والتدريس والتعلم، كما يعكس اختلافًا في طبيعة المساحات التابعة للتخصصات التي تظهر فيها هذه الصلات[17]، أي البيئة المرتبطة بالثقافات التخصصية المختلفة التي يجري فيها نشاط البحث والتدريس.

إن اقتران مؤشر الارتفاع العددي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات العربية المختلفة بظاهرة انخفاض المنشورات العلمية يُفصِح، بوجه عام، عن علاقة مختلة بين أعضاء هيئة التدريس والباحثين من جهة أولى، ومتغير الإنتاج البحثي من جهة ثانية.

إذا كان عدد أعضاء هيئة التدريس في الجامعات العربية بلغ نحو 180 ألف أستاذ جامعي حاصلين على شهادة الدكتوراه، وإذا أُضيف إليهم نحو 30 ألف باحث يعملون كمتفرغين للبحث في المراكز المتخصصة، فمن الممكن تقدير الكتلة الأكاديمية العلمية المؤهلة العاملة في منظومة البحوث والتطوير العربية بنحو 210 آلاف باحث، ينتجون نحو 5000 ورقة علمية في العام؛ أي ما يعادل 24 ورقة علمية لكل ألف أستاذ جامعي وباحث متفرغ[18]. ولا بد من التأكيد في هذا الشأن أن الفجوة والتنافر العام بين ارتفاع أعداد أعضاء هيئة التدريس، ومن هُم في حكمهم، من جهة أولى، ونسب الإنتاج البحثي والنشر العلمي من جهة ثانية، يتعمقان على نحو أشد خطرًا، عندما يتقاطعان مع متغيرات التخصص العلمي والنوع الاجتماعي.

(17) المرجع نفسه، ص 92.

(18) التقرير العربي الأول للتنمية الثقافية، ص 182.

على الرغم من الارتفاع العددي البارز لأعضاء هيئة التدريس في تخصصات مثل العلوم الإنسانية والاجتماعية، وهو يتلازم مع ارتفاع كبير لأعداد الطلاب، ولا سيما الطالبات في هذه التخصصات، يبقى النشر العلمي في مجال الاجتماعيات والإنسانيات محدودًا إلى حد كبير. وهي مسألة يفسرها عدد من العوامل، لعل من أهمها هشاشة التعامل الرسمي والأكاديمي مع مثل تلك التخصصات في عموم الدول العربية؛ إذ كثيرًا ما ينظر إليها أصحاب القرار، ومُسيّرو مؤسسات التعليم العالي، والمنتمون إلى باقي التخصصات، على أنها حقول علمية من درجة ثانية، وأقل شأنًا وقيمة.

من منطلق متغير النوع الاجتماعي، تكشف أغلبية الأرقام الرسمية المتصلة بالبحث والنشر الصادرة عن الجامعات ومراكز البحث تراجعًا في حضور المرأة الجامعية بوصفها باحثة وناشرة للبحوث العلمية، وتبرز تفوقًا واضحًا لأعضاء هيئة التدريس من الذكور في مستويات الإنتاجية العلمية ونسقها. ويبقى الحضور النسائي للباحثة الجامعية في مشهد البحوث المنجزة أو المنشورة يكاد لا يُذكر في كشوفات أسماء الباحثين في عدد من الجامعات العربية.

خلافًا لذلك التراجع المُعلَن لحضور المرأة الجامعية الباحثة، يؤكد بعض البيانات المتوافرة الأخرى حضورًا عدديًا يُعد، نسبيًا، أقوى لفائدة العنصر النسائي، على نحو أشمل، في المشهد العام للبحث العلمي، وفي العدد الإجمالي للباحثين[19]؛ إذ يشير تقرير التنمية الثقافية الثالث إلى أن نسبة الإناث تزيد في الإجمال على 20 في المئة من مجموع الباحثين في الدول العربية، مع تسجيل استثناءات واضحة في البحوث الطبية في الجزائر والمغرب والأردن وقطر؛ وتجاوزت في بعضها 50 في المئة من إجمالي الباحثين[20]. وتصل نسبة الإناث بين الباحثين في 9 دول عربية إلى حدود 40 في المئة في مصر والكويت، و30 في المئة في الجزائر وقطر، و20 في المئة في المغرب والأردن، وتتدنى إلى ما

(19) من المؤكد أن هذا الرقم الإجمالي للنساء الباحثات يستوعب عددًا أكبر من الباحثات من خارج دائرة الجامعيات.

(20) التقرير العربي الثالث للتنمية الثقافية، ص 31.

يراوح بين 14 في المئة و4 في المئة في عُمان واليمن وموريتانيا[21]. ويُذكر أن على الرغم من التميز العالمي لباحثات نساء في مجالات مختلفة؛ إذ فازت نساء من الجزائر والأردن ولبنان والعراق بجوائز عالمية، فإن حضورهن الكثيف في مستويات النشر والإنتاج البحثي لم يتحقق بعدُ، على الرغم من التسليم بالدور المحوري الذي يمكن أن تضطلع به المرأة من موقعها ومكانتها السوسيوثقافية في الارتقاء بمنظومة البحث العلمي والإبداع بعامة.

إن المعطيات القُطرية في شأن أعضاء هيئة التدريس في الجامعات العربية الحكومية المتوافرة في المواقع الإلكترونية للوزارات تسجل كذلك ارتفاعًا ملحوظًا بالنسبة إلى أعضاء هيئة التدريس من النساء؛ إذ بلغت في الجامعات الحكومية المصرية، على سبيل المثال، نحو 37.7 في المئة من أعضاء هيئة التدريس، و56.2 في المئة من معاوني هيئة التدريس، وبلغت نسبة الإناث 47.20 في المئة من مجموع أعضاء هيئة التدريس في الجامعات التونسية. وفي المقابل، لا تَفي البيانات الإحصائية العربية - في ما نعلم - أرقامًا تُذكر في شأن مستويات الإنتاج البحثي والعلمي النسائي، حيث تبقى المعطيات المتوافرة عمومية وغير مصنفة بحسب متغير النوع الاجتماعي. ومن ثمة، لا يمكن للدارس تبين نسبة الإنتاج النسائي في مقابل الرقم الإجمالي للمنتج البحثي، ولا يتسنى له مقارنة كثافة الإنتاج البحثي والعلمي النسائي بالعدد الإجمالي للباحثات.

رابعًا: البحث العلمي في مجال العلوم الاجتماعية بين المسؤولية الاجتماعية والتنمية وإشكاليات العلاقة بالمعرفة

1 - في مبدأ الربط بين البحث العلمي والمسؤولية المجتمعية ومتعلقاتهما

كثيرًا ما يلتبس مفهوم المسؤولية المجتمعية في الاستخدامات العامة بمفهوم المسؤولية الاجتماعية. وفي هذا السياق، تجدر الإشارة إلى الاختلاف البيّن بين

(21) التقرير العربي الأول للتنمية الثقافية، ص 173.

المفهومين من حيث النشأة والمضامين؛ وظهر مفهوم المسؤولية الاجتماعية منذ القرن الثامن عشر الميلادي على يد عالم الاقتصاد آدم سميث، وانحصرت مجالاته في خدمة موظفي المؤسسات والشركات وعائلاتهم والأسر الأكثر حاجة، وانصب التركيز، في الوقت نفسه، على البُعدين الاجتماعي الاقتصادي، ثم تطور في سبعينيات من القرن العشرين. أما مفهوم المسؤولية المجتمعية، حيث عُد تطورًا طبيعيًا لمفهوم المسؤولية الاجتماعية مع بداية القرن الحادي والعشرين، وساهمت في تطوره الشركات الصناعية والنفطية والمؤسسات المالية والتعليمية، نتيجة تطور المجتمع وتعدد مشكلاته وحاجاته. وتشكل مفهوم المسؤولية المجتمعية على خلفيات نظرية لها أبعاد خلقية ترى أن لكل كيان في المجتمع دورًا يجب أن يؤديه في مسار خدمة المجتمع، ويمكن أن يكون ذلك الكيان جهة حكومية أو غير حكومية، ربحية كانت أم غير ربحية. وفي الوقت الراهن، تبلور المفهوم على نحو أكثر وضوحًا لتشمل مجالاته جميع فئات المجتمع وأفراده، بهدف تحقيق التنمية المستدامة. وتعددت دلالاته وأبعاده لتشمل الجوانب الاجتماعية والاقتصادية والبيئية، إضافة إلى البُعدين الثقافي والقانوني؛ ولذلك عُد مفهوم المسؤولية المجتمعية أعم من مفهوم المسؤولية الاجتماعية وأكثر شمولًا.

امتد استخدام مفهوم المسؤولية المجتمعية نحو الجامعات ليكتسب أهمية بالغة من منطلق عَدها من أبرز مؤسسات المجتمع ذات الأهداف العمومية. وانبثق الاستخدام الواسع للمفهوم مع مطلع أعوام الألفين من بعض دول أميركا اللاتينية بالمعنى الذي يجب أن يُدفع فيه بالتعليم العالي إلى أخذ الرهانات الاجتماعية والثقافية في الحسبان؛ وذلك في نشاطها، وفي علاقتها بالفاعلين الاجتماعيين في المحيط الاجتماعي الذي تندرج فيه[22]. ومن أهداف تلك التوجهات تعزيز مبدأ تأصيل نشاط الجامعة في محيطها حتى تصبح فاعلًا تنمويًا بارزًا على النطاق المحلي، وجعل الجامعة تتبوأ أدوارًا قيادية في التربية الموجهة نحو المحيط؛ من أجل الحصول على نفاذ أكبر للمعرفة، والعمل على المزيد من دفْع مسارات انخراط الطلاب في حركة التنمية. وعُرفت المسؤولية المجتمعية للجامعات

(22) Lucia Granget, «La Responsabilité sociale des universités à l'heure du savoir comme marchandise,» *Communication et Organisation*, no. 26 (2005), p. 5.

بوصفها سياسة ذات إطار أخلاقي تضبط أداء مجتمع الجامعة (من طلاب وطاقم التدريس وإداريين وموظفين) ومسؤولياته تجاه الآثار التعليمية والمعرفية والبيئية التي تنتجها الجامعة، في حوار تفاعلي مع المجتمع لتعزيز تنمية إنسانية مستدامة.

لا يدل معنى أن تكون الجامعة ملتزمة مجتمعيًا على أنها يجب أن تكتفي بالاستجابة الكاملة لضغط رأس المال البشري ولمحيطها الداخلي والخارجي، والوفاء بسائر التزاماتها مع الأطراف الشريكة، لكن يجب عليها إلى جانب التزامها بجملة تعهداتها التقليدية، العمل على كسب رهانات جديدة: كالمساهمة في تقليص الاختلالات الاجتماعية الناجمة عن مظاهر الفقر والإقصاء والتهميش الاجتماعية. وجاء في الإعلان العالمي لليونسكو أن «على التعليم العالي أن يعزز وظائفه الخدمية تجاه المجتمع، ولا سيما أنواع النشاط الدافعة تجاه الحد من الفقر ومناهضة عدم التسامح والعنف والأمية والجوع وتدهور المحيط والمرض، وتطوير السلم؛ وذلك من خلال مقاربة متعددة التخصصات»[23]. ومن ثم، أصبحت الجامعة بمخرجاتها ومنتوجها، إلى جانب الوظائف التقليدية من تدريس وبحث وتكوين معارف، مدعوة أكثر من أي وقت مضى إلى المساهمة في بناء مسارات التنمية المستدامة وتعزيز المبادرات الإنسانية.

يجوز القول إنه على خلاف باقي ترسانة المفاهيم التي بشرت بها العولمة وعُدت من «كلماتها المفتاحية»، جاء مفهوم المسؤولية المجتمعية حمالَ أوجه وملتبسًا، بسبب ضبابية معانيه ودلالاته. ولا يزال يعد مفهومًا معقدًا غير قابل للقياس بمعايير موحدة عالميًا، وحتى إقليميًا، نظرًا إلى المتغيرات الحضارية والثقافية والدينية المختلفة التي من الممكن أن تؤخذ في الحسبان عند تفكيك المفهوم وربطه بالواقع الاجتماعي والمعيشي الراهن للجامعات. وعلى الرغم من أنه كان محل تعريفات كثيرة، فإنه ينبغي القول إن جل تعريفاته جاءت متباينة في مضامينها ومحتوياتها. ولذلك يمكن القول إن هضم المفهوم عربيًا ومسار تجسده في جامعاتنا العربية لا يزال متواضعًا. وذهب بعض الدراسات إلى تأكيد حياده، في بعض الحالات، عن المطلوب، وعن الأهداف المضبوطة له عالميًا؛ إذ يُفهم

(23) Ibid., p. 6.

أحيانًا أنه يعني أي نشاط تقوم به الجامعة لخدمة المجتمع. وبما أن المؤسسات الأخرى تتميز من حيث الفحوى والأهداف وطبيعة المهمات عن الجامعة، فإن نوع الخدمة يحدده نوع المؤسسة. وفي ضوء ذلك تختلف المسؤولية المجتمعية للجامعات عن المسؤولية المجتمعية للشركات. ونظرت الجامعات والمؤسسات التعلمية إلى هذه المسؤولية على أنها استثمار خاطئ، عنوانه الغرض المادي[24]، على الرغم من أن استثمار المسؤولية المجتمعية لا يؤثر إيجابًا في المؤسسة التعليمية فحسب، بل إنه يؤثر في قطاع التعليم الوطني كله، إذا كانت الأهداف محددة ونابعة من أولويات وخطط.

نحرص في هذا المقام على الربط الإجرائي بين مفهوم المسؤولية المجتمعية للجامعات ونسق البحث العلمي ومستويات ارتباطه بالتنمية وبالمحيط الخارجي عمومًا، والبحث في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية بالتحديد. وذلك من المنطلق الافتراضي الجدلي الذي يعُد الجامعة الحاضن الأول لأنواع شتى من نشاط البحث وبرامجها، وبوصف الجامعة الخزان الأكبر للقواعد الافتراضية للفاعلين المنتِجين للبحث العلمي والمساهمين فيه، وبوصفها المؤسسة الاجتماعية الأولى التي يبقى الإنتاج البحثي لمنسوبيها أحد أهم المقاييس المعتمدة في سلالم الارتقاء والتقويم الأكاديمي والوظيفي. ومن منطلق المبادئ العامة للجامعة ولعضو التدريس المنتمي إليها، يتخذ مفهوم المسؤولية المجتمعية بعدًا حضاريًا يفترض أن تكون للبحث العلمي عمومًا وفي حقول العلوم الإنسانية والاجتماعية خصوصًا، أدوار مستبقة ورؤية مضبوطة في شأن سُبل تطوير المجتمع وخدمة التنمية.

ربطت منظمة اليونسكو في تقريرها العالمي لعام 2005 بين البحث العلمي والتطوير، وعدتهما بمنزلة تناول «مجمل النشاط والأعمال الإبداعية، وفقًا لمنهجية وطرائق منظوماتية، تهدف إلى إثراء الرصيد المعرفي الإنساني – الذي يشمل معرفة الإنسان والطبيعة والثقافة والمجتمع – واستغلال هذا الرصيد

---

(24) يوسف ذياب عواد، دليل المسؤولية المجتمعية للجامعات (رام الله: جامعة القدس المفتوحة، 2010)، ص 28.

المعرفي في تطبيقات مبتكرة خدمة للتنمية البشرية المتكاملة. وأصبح مقبولًا اشتمال مفهوم العلم على العلوم الطبيعية والعلوم الطبيعية والعلوم الهندسية والزراعة والطب والعلوم التقانية والعلوم الاجتماعية والإنسانية والإرث الثقافي للمجتمع»[25]، الأمر الذي يدحض مسلمات العلم من أجل العلم، والبحث من أجل البحث. فهي من دون شك ليست غايات في ذاتها، بل وسائل لتحقيق حياة أفضل للمجتمع والأفراد. وتُفند تطورات العصر ومستجداته الراهنة والمتحولة بوتائر سريعة ومتلاحقة، مسلمات العلم والبحث الصرف المنزه عن شوائب التوظيف العملي والمنفعة. وتُرسخ قناعة أكثر من أي وقت مضى متمثلة في أن مهمة البحث العلمي المتمحور حول الإنسان تبقى بدرجة أساسية في البحث عن حلول لمشكلات الإنسان نفسه، وإيجاد ما يتطلبه وجوده وحياته من أمن وحاجات اقتصادية واجتماعية وفكرية وثقافية منوعة.

من المفيد القول إن العلاقة العمودية السائدة بين الدول والحكومات العربية والتعليم العالي والبحث العلمي، يجب ألا تقف عند رهانات التشجيع على البحث العلمي وتعميمه في مؤسسات التعليم العالي ومراكز البحث، والرفع من منسوب الإنفاق المالي عليهما وزيادة الدعم المادي والتشريعي لمؤسسات البحث العلمي والتعليم العالي والعاملين بها والمنتِجين للمعرفة ضمنها، بل ينبغي أن تتعدى ذلك إلى تعامل مغاير ضمن علاقة أفقية، فتجتهد في الربط بين تلك المنظومات وحركة التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، وتسعى إلى التساؤل - في ضوء سياسات وبرامج استباقية - عن مجالات توظيف نتائج البحوث والدراسات الممولة والمعتمدة في المجالات التنموية المختلفة والمشكلات الحقيقية المتجذرة في الوقت الراهن في الواقع الاجتماعي العربي. وترسم في إطار تلك العلاقة الأفقية بين منظومتَيْ البحث العلمي والتعليم والتنمية، توجهات عامة مترجمة إلى سُبُل عملية تضمن الاستماع لآراء الباحثين وتُثمن نتائجهم، وتُؤمن متابعتها وتوصيلها لمن يكفل إعادة إنتاجها في صيغ ترفد جهد التنمية وتعزز برامجه ومخططاته.

---

(25) *Vers les sociétés du savoir: Rapport mondial de l'UNESCO* (Paris: UNESCO, 2005), p. 102.

ما لم يتحقق ذلك، سيواصل البحث العلمي الدوران في حلقة مفرغة تُنتج فيها المعرفة، لكنها تُبدد وتُهدَر وتُطمَس، ليُعاد إنتاجها بصيغ أخرى مماثلة ومتقاربة، من دون وجود تواصل ومتابعة وتثمين ومراكمة، وتتحول برامج البحث وجهد الباحثين إلى عمل روتيني تقتضيه متطلبات المهنة أو أوضاع معينة تتطلبها مسارات الارتقاء المهني لدى الباحث أو عضو هيئة التدريس. وفي المقابل، يستمر اقتصاد الدول العربية وحركة التنمية وحاجاتهما المحلية مرتهنة بالتكلفة الباهظة الثمن لحركة استيراد متعاظمة لمنتوجات مصنعة وجاهزة، وثمار بحوث وصناعات ومبتكرات الدول الصناعية والمتقدمة وبعض الدول النامية التي راهنت على اكتساب رهان تصدير نتائج البحث والمعرفة.

ربما تحتاج إشكالية العلاقة بين المسؤولية المجتمعية والبحث العلمي والتنمية في واقعنا العربي إلى المزيد من جهد البحث والتحليل، ولا شك في أنها إشكالية أعقد مما تبدو في الظاهر، وأن أصحاب القرار يحتاجون، في الشأن التنموي، إلى مزيد من التمحيص في فحوى تلك العلاقة، وفي حدود التماس الممكن بين البحث العلمي من جهة أولى، والمسؤولية المجتمعية والتنمية من جهة ثانية، ليتمكن هؤلاء من تخصيص كل منهما بما يستحق من اهتمام ومن سياسات فاعلة، لتحقيق الرقي والتنمية. وربما تحتاج منظومات البحث العلمي وهيئاته في الوقت الراهن إلى جرأة أكبر في إيلائه مزيدًا من الاستقلالية والدعم المالي الخاص، وفصله عن نُظم التعليم العالي، وتقريبه قدر الإمكان من نُظم الإنتاج والخدمات، كما هي الحال في الدول الصناعية.

نذكر في هذا الشأن أن تمويل البحث في الدول العربية لا يزال حتى الآن يعتمد على نحو شبه كامل على مصدر واحد متمثل في التمويل الحكومي الذي بلغ 97 في المئة من التمويل المتوافر للبحث العلمي في المنطقة، في حين أن هذه النسب لا تتجاوز 40 في المئة في كندا، و30 في المئة في الولايات المتحدة الأميركية، وأقل من 20 في المئة في اليابان. وذهب تقرير المعرفة العربي إلى أن الارتباط بين هيئات البحث العلمي ونُظم التعليم العالي ساهم في استحداث فجوة واسعة بين نظم التعليم والبحث من جهة أولى، والحاجات الاقتصادية والمجتمعية من

جهة ثانية. وتحتاج سياسات العلوم والتقانة إلى بيئات ثقافية واجتماعية واقتصادية مواتية للوصول إلى اقتصاد تنافسي، وتقديم منتوجات متميزة مبنية على مخرجات العلوم وبحوثها[26]. فهذا الأمر من أهم الشروط الأساسية لتحقيق العلاقة التكاملية بين الإبداع بمفاهيمه العامة والتنمية؛ إذ يغذي الإبداعُ العمليةَ التنموية، ويكون مصدرًا دائمًا للتجديد وللتقدم، وتحتضن التنمية الإبداع وتدعمه إدراكًا لدوره الأساسي في حفز التنمية وتعظيم نتائجها.

2 - البحث في مجال الإنسانيات والاجتماعيات والحاجة إلى علاقات جديدة بالمعرفة

غدا لمفهوم «العلاقة بالمعرفة» مكانة علمية رائدة في تحليل منظومات البحث ومسارات التعلم لدى عدد من الباحثين والمتخصصين في مجال علم اجتماع المعرفة وعلوم اجتماع التربية في الدول الأوروبية. ويرى بعضهم في مفهوم «العلاقة بالمعرفة» ضربًا من علاقة تلك الذات العارفة والراغبة في التعلم والتشبع بالعالم المحيط بها، وبالآخرين، وبذاتها.

هذه العلاقة بالمعرفة، كما وصفها عدد من الباحثين[27] هي علاقة مسارات (حدث التعلم) بوضعيات التعلم وبالمنتوجات (المعارف بوصفها كفايات مكتسبة ومسائل مؤسساتية وثقافية واجتماعية). إنها علاقة دلالة ومعنى وعلاقة قيمة. فالفرد قد يثمن قيمة المعرفة ويُعلي من شأنها، انطلاقًا من المعاني التي يمنحها إياها. وتُطرح إشكالية العلاقة بالمعرفة، بحسب الدارسين، عندما تتوافر الرغبة في اكتساب المعرفة عند فرد ولا تتوافر عند آخر. وتطرح المسألة على نحو أكبر عندما نريد فهم فحوى المعنى والدلالات التي يمكن أن تحملها لدى الفرد مسائل العمل والتعلم. ويرى المتخصصون أن كل «علاقة بالمعرفة» تتصل بمكونات وأبعاد ثلاثة: أحدها إيبستمولوجي، والآخر متصل بالهوية. أما البعد الثالث فهو

(26) التقرير العربي الأول للتنمية الثقافية، ص 166.

(27) Pascale Cappiello & Patrice Venturini, «L'Approche socio-anthropologique du rapport au savoir en sciences de l'éducation et en didactique des sciences.» DIDIST-CREFFI- T- Université de Toulouse, 1er colloque de didactique comparée (2009), at: http://bit.ly/1M0f5Hn.

اجتماعي منبثق من البعدين الأول والثاني[28]. ويتصل البُعد الإبيستمولوجي لمفهوم «العلاقة بالمعرفة» بسؤالين متعلقين بنوع النشاط وطبيعة ما ننتجه وما نتعلمه: ما نتعلم؟ وما ننتج في دوائر العلم والمعرفة؟

أما البعد المتصل بالهوية، فيتركز في أن التعلم، واكتساب المعرفة، عمومًا، عملية «تدشين» لعلاقة بالآخرين من الدائرة نفسها، أي من الزملاء والأصدقاء والأساتذة؛ فهي عملية «دخول الفرد في اللعبة»[29]، بما هو عليه، وبالصورة التي يحملها عن ذاته، والصورة التي يريد أن يبرزها للآخرين. ويتطابق هذا البعد مع تلك الطريقة التي تكتسب فيها المعرفة معنى بالنسبة إلى نماذج عامة، وبالنسبة إلى توقعات أو انتظارات مختلفة، ومرجعيات محددة للهوية، وللحياة التي يريد ذلك الفرد أن يحياها، والمهنة التي يريد أن يمارسها.

أما البعد الاجتماعي للعلاقة بالمعرفة، فيعني أن الفرد (الذات العارفة) يوجد في إطار مجتمع إنساني مهيكل بطريقة معينة، يحمل تراتبية معينة، وله خلفياته التاريخية والقيمية ...إلخ. وما من شك في أن الفرد الذي يكون موضوع دراسة لعلاقته بالمعرفة يوجد ضمن مجتمع يمنح الأبعاد الإبيستمولوجية والهوياتية للمعرفة أشكالًا متفردة ومتمايزة من غيرها من المجتمعات، وهو المقصود من البعد الاجتماعي للعلاقة بالمعرفة. وبهذا المعنى، يتصل ذلك البعد الاجتماعي بالوجود الاجتماعي لتلك الذات الطامحة إلى المعرفة[30].

نقترح من خلال هذه الدراسة أن يتكثف جهد المتخصصين، ولا سيما في علم الاجتماع، نحو مزيد من التعمق في واقع الإنتاج البحثي العلمي العربي وحيثياته ومساراته، ولا سيما في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية، من خلال الاستخدام المركز لمفهوم العلاقة بالمعرفة، والسعي من خلاله إلى تطوير آليات التعامل النظري والميداني مع معطيات تراجع أداء أنساق البحث وتردي مؤشرات الإنتاج.

---

(28) Ibid., p. 2.

(29) Ibid.

(30) Bernard Charlot, *Du rapport au savoir: Élément pour une théorie* (Paris: Economica, 1997), p. 87.

تطرح علينا الوضعية العربية الحالية لمنظومات البحث والإنتاج العلمي، في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية، جملة مفارقات يكتشف الدارس - بعد تدبرها والتفكير المعمق فيها - أنها منظومات لا تزال في معظمها مناطق مجهولة و«ناقصة بحث وتحليل»، ولا تزال في حاجة ملحة إلى تفكيك ما يخترقها من مسلمات، وما يستحكم بديناميات الإنتاج ضمنها من مدركات ومعاني لقيمة البحث والإنتاج العلمي. كما يدعونا التفكير في بعض تلك المتناقضات إلى ضرورة تجديد وسائل التحليل والدراسة، وإعادة التفكير في تلك المنظومات من خلال تجديد طرائق تفكيرنا فيها وتطوير وسائلنا النظرية حتى يتسنى لنا فهم آليات سير تلك الأنساق من «الداخل»، وتفهم اختلالاتها عن قرب. وفي هذا السياق، نقترح للدرس بعضَ تلك المفارقات التي قد تنفتح لنا بتفكيكها وتحليلها وطرحها للنقاش آفاق مغايرة لمساءلة واقع تراجع أداء المنظومات البحثية.

أ- مفارقة العلاقة بين تميز الفاعل وإخفاق منظومة الإنتاج البحثي العربي

ننطلق في تحليل هذه المفارقة من معطيات أساسية في شأن هجرة الأدمغة العربية، ونحاول أن نقرأ هذه الظاهرة من زاوية مختلفة تسلط الضوء على ما يجعل الباحث العربي متميزًا خارج إطار المنظومات العربية للبحث، ونتساءل: لماذا يقترن الركود والتراجع بواقع منظومات البحث داخل البلدان العربية، في وقت يقترن فيه النجاح والتفوق بالباحثين العرب خارج تلك المنظومة؟

تمثل ظاهرة هجرة الكفاءات العربية إحدى أبرز مظاهر الهدر التنموي. فهذه الظاهرة، على الرغم مما كتب عنها، لا تزال في حاجة إلى البحث والدراسة، ولا سيما من جهة محاولة فهم ترابطها وتمفصلها مع حركة التنمية في الدول العربية، وفي ظل سياق عولمة الاقتصاد. ومن المعلوم أن ظاهرة التنافس في جلب العقول والكفاءات وتوظيفها أصبحت من أبرز الظواهر اللصيقة بالعولمة وبأسواق العمل المعاصرة؛ إذ ارتفعت نسبة المهاجرين من أصحاب التعليم العالي، من مجموع المهاجرين في العالم، إلى ما يزيد على 50 في المئة في الأعوام الخمسة،

الفاصلة بين عامي 1995 و2000، وارتفع بذلك عددهم من 9.4 ملايين إلى 19.7 مليون في الفترة نفسها[31].

في وقت تتسابق فيه بعض الدول المتقدمة لاستجلاب السواعد الذكية واستيراد العقول التي أصبحت ضامنًا أساسيًا لكسب رهانات التنافس العالمي - في عصر أصبحت فيه المعرفة والإبداع والابتكار أحد أبرز شروط الوجود ضمن خرائط الاقتصاد العالمي - يتزايد نزيف العقول العربية الباحثة عن مواطن بديلة حاضنة لإبداعها الفكري ولبحوثها ونشاطها العلمي. وفاقت الكفاءات العربية العاملة في دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية مليون كفاءة من أصحاب شهادة جامعية عليا، وهو عدد يقتصر على المولودين في دول عربية، ولا يشمل الأجيال الجديدة المتحدرة من أصول عربية مولودة في دول الاستقبال، كما لا يشمل الكفاءات المهاجرة إلى بلدان أخرى غير منتمية إلى منظمة التعاون.

يبدو أن الدول العربية وسياقاتها التنموية، في ظل ظاهرة هجرة الكفاءات، تعيش إخفاقًا مكررًا. فإلى جانب العجز عن اجتذابهم إلى أوطانهم، وإدماجهم الفاعل في المنظومة التنموية، من خلال عدم القدرة على إيجاد البيئة الضرورية الحاضنة لهم ماديًا وفكريًا وسياسيًا، تتغاضى السياسات التنموية العربية عن النظر إلى هؤلاء، وتُخفق في تحويلهم إلى رافد، ولو ثانوي، من روافد التنمية في أوطانهم، من خلال الإفادة من تجاربهم، والتنسيق معهم لتوظيف خبراتهم في مجالات اهتمامهم، ولو بأشكال موسمية وموقتة. ويحدث هذا في الدول العربية، في وقت نجحت فيه دول عدة في اتجاه التوظيف التنموي والاستثمار الأمثل لكفاءاتها المهاجرة.

يجد الدارس في تجارب الصين والهند وكوريا الجنوبية أمثلة سياسات مُجْدية عملت على الإفادة من الكفاءات المهاجرة واستدراج عدد منهم للعودة إلى أوطانهم: نجحت كوريا الجنوبية، على سبيل المثال، في رفع نسبة الكفاءات العائدة من 15 في المئة في الستينيات إلى 60 في المئة في الثمانينيات، وتمكن

(31) **التقرير الإقليمي لهجرة العمل العربية: هجرة الكفاءات، نزيف أم فرص؟** (القاهرة: جامعة الدول العربية - إدارة السياسات السكانية والهجرة، 2008)، ص 3.

رجال الأعمال الهنود في المهجر من إنشاء 10 في المئة من المصانع التقانية الرائدة في الهند في التسعينيات، في مقابل 3 في المئة فقط أنشأتها الحكومة الهندية. وتشير الدراسات المنجزة في الصين إلى أن 30.000 صيني (نحو 18 في المئة ممن درسوا في الولايات المتحدة، وعددهم الإجمالي 160.000) عادوا إلى الصين بين عامي 1978 و1998. وأشارت دراسة أخرى أجرتها اللجنة العلمية التقانية في بيجين إلى أن 140.000 دارس في الولايات المتحدة عادوا إلى الصين بين عامي 1996 و2000، وأن هؤلاء العائدين أنشأوا 3000 مشروع بلغت مخرجاتها المالية مليار دولار[32].

يكفي أن نشير إلى أن معدل فقدان الكفاءات العالية لكل فرد في العالم العربي يراوح بين أربعة وخمسة أضعاف نظيره في الصين أو الهند؛ إذ تحتفظ هاتان الدولتان بنسب من عمالتها الماهرة أكثر من نسب احتفاظ الدول العربية من هذه العمالة. ويعد هذا الأمر منطقيًا، فالصين خصصت في عام 2008 نحو 155 مليار دولار لأغراض البحث والتطوير، أي ما يزيد على 35 ضعفًا عما تخصصه الدول العربية من حصة الفرد الواحد[33]. كما تعمل الهند على زيادة استثمارها في أغراض البحث والتطوير، وإن لم يكن ذلك بمستوى الصين نفسه. وجدير بالذكر أن على الرغم من تساوي العالم العربي والصين والهند في مستويات التعليم، فإن درجة إفادة الدولتين الآسيويتين من توظيف رأسمالهما البشري في تأسيس مجتمع يقوم على البحث والمعرفة يجاوز كثيرًا مستوى الدول العربية.

بالعودة إلى تساؤلات البداية، وإشكالية تميز الفاعل خارج إطار المنظومة البحثية العربية، يمكن القول إن المفارقة وتبيّن إشكالاتها الأساسية ربما لا يتعلقان بالباحث في حد ذاته أو بالمنظومة، بقدر ما يتعلقان بنوعية ما يمكن أن يربط بينهما من علاقة، وما يمكن أن ينبثق من تلك العلاقة من مدركات لأدوار البحث العلمي وأهميته، وما يتحمله كل طرف من مسؤولية مجتمعية في النهوض به والرقي بأوضاعه. وهي علاقة يشوبها في واقعنا العربي شوائب كثيرة، وتتخللها

(32) المرجع نفسه، ص 127.

(33) الموارد البشرية والتنمية في الخليج العربي (أبو ظبي: مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، 2009)، ص 215.

مَطبات عدة تجعل منظومات التعليم العالي والبحث العلمي العربي موردًا غنيًا لتصدير باحثين ذوي جدوى عالية قادرة على افتكاك مواقع متقدمة في منظومات بحثية أخرى خارج العالم العربي، وتجعل في الوقت نفسه المنظومات البحثية العربية قاتلة إبداعهم، ومحبطة لهم، وتجعلها الأفقر في مؤشرات الإنتاج البحثي المتميز، بسبب تمظهرها بوصفها بيئة طاردة لمخرجاتها، وعاجزة عن اجتذابهم، وعن إعادة استقطابهم.

ب- مفارقات أركيولوجيا المشهد البحثي في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية وتضاريسه

على الرغم من عدم توافر بيانات كافية، فإن المتمعن في مشهد الإنتاج البحثي في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية في البلدان العربية، ينتبه إلى توزيع جغرافي بحثي يسترعي الانتباه؛ إذ تبدو وضعية البحث في دول المغرب العربي، بحسب بعض المصادر والتقارير، أفضل حالًا. فوفقًا لما أورده تقرير المعرفة العربي، مثلًا، يبدو - في غياب الإحصاءات الدقيقة - أن دول المغرب العربي تسجل تقدمًا نسبيًا في إنتاج البحوث الاجتماعية والإنسانية، في مقابل ضعف وركود نسبي في مصر ودول المشرق العربي[34]. وتؤكد ذلك شواهد عدة، بالنظر إلى ما تسجله علاقات البحث المتبادلة في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية بين عدد من الجامعات والجامعيين المتخصصين بهذا المجال من المغرب العربي والجامعات الفرانكوفونية من حركية ونشاط مشهودين، ما أفرز عددًا وافرًا من البرامج البحثية المشتركة بين الجهتين، برعاية الاتحاد الأوروبي ومراكز البحث الأوروبية، ولا سيما الفرنسية، المنتشرة في دول المغرب العربي. كما يرتبط ذلك بتقاليد متجذرة لتفاعل كبير بين عدد من الجامعيين، خصوصًا من تونس والمغرب والجزائر، وجهات بحثية متخصصة بالعلوم الإنسانية والاجتماعية في البلدان الأوروبية، ومنها مراكز بحث وجامعات عريقة ذات تقاليد بحثية راسخة في حقول الاجتماعيات. ومنها يمكن ذكر جامعة السوربون في باريس والمعهد الوطني للبحث بفرنسا ومعهد العالم العربي في باريس ومعهد

---

(34) المرجع نفسه.

الدراسات المغاربية المعاصرة ومعهد البحث حول العالم العربي والإسلامي والمعهد الفرنسي للبحث حول التنمية، وهي مؤسسات تمثل المشروعات وفرق البحث المشتركة بين ضفتي المتوسط الأساسَ المحوري لنشاطها؛ الأمر الذي يعزز إلى حد كبير منسوب الإنتاج البحثي للباحثين من المغرب العربي ضمنها. لكن ما يؤسَف له هو بقاؤها بعيدة عن الرصد والحصر في التقارير الدورية العربية، وبقاؤها كوكبة يُعتد بها من البحوث المغاربية في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية المكتوبة باللغة الفرنسية خصوصًا، مطروحة من الأخذ بالحسبان في أرقام الإنتاج البحثي العربي وإحصاءاته.

حري بنا القول في هذا الشأن إن افتراض مسألة تميز الباحثين المغاربة والعرب وحضورهم الفاعل في شبكات البحث الأوروبية والمتوسطية يطرح على الدارس من جديد أسئلة عدة في شأن مسؤولية البيئات الحاضنة للبحث عمومًا، وفي حقول الإنسانيات والاجتماعيات خصوصًا، ومنظومات الإنتاج في عالمنا العربي وما تعانيه من وهن وضعف.

من جهة ثانية، تلفت هذه المسألة إلى أن الموارد والإمكانات المادية المتوافرة في مناطق أخرى من العالم العربي ربما لا تصنع وحدها التميز والكثافة في مؤشرات الإنتاج البحثي ومستوياته. وتبقى نوعية المنتج البحثي في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية محكومة بعمق المرجعيات النظرية والفكرية وتنوعها، والمقاربات المنوعة أيضًا، وتجاوز الحرفية الضيقة والإنجاز الآلي للدراسات الميدانية والنفاذ في عمق المشكلات والظواهر الاجتماعية التي تعرفها المجتمعات العربية. وربما تبدو هذه المجتمعات في الوقت الراهن، بالنظر إلى ما يستجد فيها من ظواهر ومشكلات اقتصادية واجتماعية وثقافية وسياسية غير مسبوقة، أحوج ما تكون إلى متخصصيها ومفكريها للنبش في ثنايا الواقع الاجتماعي، ومحاولة فهم مجرياته، وتسارع وتائر الحوادث فيها. وتبدو الفرصة التاريخية متاحة أكثر من أي وقت مضى للعلوم الإنسانية والاجتماعية وللباحثين فيها - فرادى ومؤسسات - لإثبات جدواها ومرافقتها البحثية للتحولات الاجتماعية المتلاحقة.

ربما كان من المهم الانتباه إلى ما أضحت تتطلبه وضعية عدد من مراكز البحث العربية الحكومية من حاجة ملحة إلى المراجعة وتقويم الأداء، في ظل خضوع هياكلها وتقاليد العمل بها لبيروقراطية «ثقيلة الظل» بالنسبة إلى الباحث وإبداعه وعطائه. وتبقى بعض أمثلة مراكز البحث العمومية في مجال العلوم الاجتماعية والإنسانية في المشرق والمغرب العربيين شواهد دالة على مدى تردي أحوال البحث العلمي في الهيئات العمومية في البلدان العربية. وعلى الرغم من القِدَم التاريخي لبعضها، مثل مركز الدراسات الاقتصادية والاجتماعية في تونس، ومركز البحوث والدراسات التطبيقية من أجل التنمية في الجزائر، والمركز القومي للبحوث في القاهرة. وعلى الرغم من مساهمة عدد من الأسماء البارزة في حقول الاجتماعيات في نشاط هذه المراكز وتداول إدارتها، فإنها لا تزال خارج دوائر الفعل المؤثر في الواقع الاقتصادي والاجتماعي، وتبدو مفرغة من محتواها، غير مؤدية أدوارها المفترضة في خدمة البحث والتنمية.

ربما تتحمل مجتمعاتنا وأصحاب القرار في الشأن التنموي والبحثي، ووسائل الإعلام، فضلًا عن السياسات والبرامج التنموية المتعاقبة، جزءًا من إخفاق تلك المؤسسات البحثية الحكومية وأوزار إبعادها الواعي، أو غير الواعي، من دوائر الفعل والتأثير. ولم تتمكن جميع تلك الأطراف بعد من استحداث ثقافة مجتمعية تُثمن الاهتمام بالبحث العلمي في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية وجدوى الاستفادة المجتمعية منه، وتشجيعه من خلال استغلال نتائج البحوث والدراسات المنجزة واستثمارها.

المفارقة اللافتة، في سياق الحديث عن مكانة البحث والأدوار المجمدة في مجال التنمية لعدد من مراكز البحوث العمومية في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية، هي أن كثافة المتخرجين في تخصصات العلوم الإنسانية والاجتماعية التي عرضنا لها سابقًا - وهي ظاهرة تعُد نسبيًا غير حديثة العهد - لم تنعكس إيجابًا على مكانة البحث في تلك المجالات، وعلى كثافة أعداد الباحثين، ووفرة الإنتاج البحثي في ذلك المجال.

هذه الحقيقة تسترعي الانتباه وتدفع إلى التساؤل، بالنظر إلى أنه من المفترض

أن تفرز كثافة أعداد المقبلين على تلك التخصصات، ولو بأقدار معقولة، وفرة في البحث والباحثين، وتعزز أدوار تلك التخصصات في التأثير في التنمية، وفي مجريات الحوادث، وهو أمر لم يتحقق إلى الآن. ولا شك في أنها مسألة تحتاج إلى كثير من البحث والدراسة، وتتطلب طرح جملة من الأسئلة والبحث عن أجوبة تكون دقيقة وملائمة لها، مختزلة لحقيقة ذلك الاختلال الهيكلي بين الكم والنوع من جهة أولى، والأدوار المفترضة والواقع في حقل العلوم الإنسانية والاجتماعية في البلدان العربية، من جهة ثانية.

خاتمة

أبرزَ هذا التحليل ما لعوامل الإمكانات المادية وتوافر الإرادة في التغيير من دور في الارتقاء النسبي بأحوال البحث والنشر العلمي، وتوافر المستلزمات الضرورية للإقلاع والانطلاق الواعد، وافتكاك المراتب المتقدمة عربيًا ودوليًا. لكنه لم يُخفِ في الوقت نفسه حقيقة تواضع النتائج مقارنة بالإمكانات، وحقيقة أن الموارد المالية وحدها لا تصنع قوة مؤشرات البحث العملي وكثافتها، ولا سيما في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية.

في ما يتصل بالتمفصل بين منظومات التعليم العالي والبحث العلمي والتنمية في واقعنا العربي، ينبغي القول إن الوضع لا يزال يحتاج إلى مزيد من الجهد للتطوير والارتقاء الكمي والنوعي، ولا يزال يتسم بتواضع مؤشرات الأداء ونوعيته، ولا سيما في حقول معرفية معينة مثل العلوم الإنسانية والاجتماعية. كما أن الفجوات الفارقة لا تزال سمة واضحة في مستوى نتائج البحث وكثافة الإنتاجية بين الجامعات؛ إذ تتفاوت النسب بفروق ملحوظة بين الجامعات والتخصصات من جهة أولى، والذكور والإناث من جهة ثانية.

لئن ارتفعت أعداد الإناث ارتفاعًا ملحوظًا، على صعيد أعضاء هيئة التدريس، فإنهن ما زلن يُمثلن متغيرًا شبهَ غائب عن مشهد الإنتاج والبحث العلمي في التخصصات المختلفة. ولئن جاز عَد الحوافز المادية، والاهتمام الرسمي بالتعليم العالي والبحث العلمي، من العوامل الأساسية الضامنة لتجاوز بعض المعوقات

الهيكلية المكبلة للانطلاقة الواعدة في مجالات التعليم العالي والبحث والنشر العلمي وتطوير مستويات المساهمة الفاعلة في كسب التحديات والرهانات التنموية، فإن ذلك وحده ليس كفيلًا بإحداث التغيير الجذري في المستويات المختلفة لتلك القطاعات. ولا شك في أن عوامل عدة منوعة الأبعاد ما زالت تتطلب كثيرًا من الجهد بهدف التشخيص الدقيق لطبيعة العثرات والصعوبات المكبلة للانطلاق المنشود، بالنسبة إلى حقل البحث والنشر العلمي عمومًا، ومجال العلوم الإنسانية والاجتماعية خصوصًا.

ختامًا، نود الإشارة إلى ضرورة انتباه كل محاولة لتشخيص معوقات منظومات البحث والإنتاج العلمي والجامعي، وتمفصلها مع التنمية، ومساهمتها فيها، إلى ما يمكن أن تتحمله المدركات العامة لقيمة البحث العلمي والتمثلات الاجتماعية الكامنة في أذهان أعضاء هيئة التدريس وسائر المعنيين به من الأطراف المجتمعية الأخرى المحيطة به في سائر البلدان العربية، من مسؤولية في ما تسجله الأرقام من محدودية في مستويات الإنتاج والنشر. وربما تحتاج طبيعة ما يجمعنا اليوم، بوصفنا مجتمعات عربية، من علاقة بالمعرفة، ومستويات إدراكنا للمسؤولية المجتمعية للنهوض بأوطاننا، بوصفنا أعضاء هيئة تدريس، و«صفوة»، وفاعلين أساسيين في مجال البحث والنشر، إلى مزيد من التفكيك والتحليل. وربما لا يزال الدرب يحتاج إلى جهد أعمق، ووعي أكبر في ما يتعلق بضرورة تغيير طرائق التفكير والسلوك من أجل رفع تحدي الارتقاء الكمي والنوعي الطوعي لمنسوب البحث والنشر على مستوى الأفراد والجامعات.

المراجع

1 - العربية

بارنيت، رونالد. **إعادة تشكيل الجامعة: علاقات جديدة بين البحث والمعرفة والتدريس**. ترجمة شكري مجاهد، مراجعة عبد الله أبو الكباش. الرياض: مكتبة العبيكان، 2009.

التقرير الإقليمي لهجرة العمل العربية: هجرة الكفاءات، نزيف أم فرص؟. القاهرة: جامعة الدول العربية - إدارة السياسات السكانية والهجرة، 2008.

التقرير العربي الأول للتنمية الثقافية. ط 2. بيروت: مؤسسة الفكر العربي، 2009.

التقرير العربي الثالث للتنمية الثقافية. بيروت: مؤسسة الفكر العربي، 2010.

دليل البحث العلمي. الرياض: جامعة الملك فيصل، 2009.

عواد، يوسف ذياب. **دليل المسؤولية المجتمعية للجامعات**. رام الله: جامعة القدس المفتوحة، 2010.

الموارد البشرية والتنمية في الخليج العربي. أبو ظبي: مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، 2009.

المؤتمر الإقليمي العربي حول التعليم العالي إنجازات التعليم العالي في البلدان العربية وتحدياته القاهرة، 31 أيار/ مايو-2 حزيران/ يونيو 2009 (1998-2009): التقرير الإقليمي: نحو فضاء عربي للتعليم العالي: التحديات العالمية والمسؤوليات المجتمعية. بيروت: مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية، 2009، في: http://bit.ly/2lb5s5N.

2 - الأجنبية

Cappiello, Pascale & Patrice Venturini. «L'Approche socio-Anthropologique du Rapport au savoir en sciences de l'éducation et en didactique des sciences.» DIDIST-CREFFI- T- Université de Toulouse. 1er colloque de didactique comparée, 2009. at: http://bit.ly/1M0f5Hn.

Charlot, Bernard. *Du rapport au savoir: Élément pour une théorie*. Paris: Economica, 1997.

Granget, Lucia. «La Responsabilité sociale des universités à l'heure du savoir comme marchandise.» *Communication et Organisation*. no. 26 (2005).

Vers les sociétés du savoir: Rapport mondial de l'UNESCO. Paris: UNESCO, 2005.

Zahlan, Antoine B. «Higher Education, R&D, Economic Development, Regional and Global Interface.» paper presented at: The Regional Seminar: The Impact of Globalization on Higher Education and Research in the Arab States, UNESCO Forum on Higher Education, Research and Knowledge, Rabat- Morocco, 24-25/5/2007.

الفصل الثامن

وساوس البحث التربوي في الجامعات العربية

عدنان الأمين

ليس من الضروري تعداد الدراسات التي تردد فكرة «ضعف» البحوث العلمية في البلدان العربية، أكان في العلوم الصلبة أم في العلوم الإنسانية والاجتماعية. فالبيّنة نجدها في مكانة الجامعات العربية في التصنيفات الدولية منذ عام 2003، والقائمة على «مؤشرات» غزارة النشر العلمي في الدوريات العالمية. صحيح أن هناك اليوم خمس جامعات أصبحت في فئة الجامعات الخمسمئة الأولى في تصنيف شنغهاي، لكن عدد الجامعات العربية يزيد على الخمسمئة اليوم، في حين أن سبعًا من الجامعات العشر في إسرائيل مصنفة في هذه الفئة[1]. والوضع في العلوم الإنسانية أكثر تحديًا، ويترافق ذلك مع انحياز سياسي ومؤسسي للعلوم البحتة والتطبيقية على حساب العلوم الإنسانية، لجهة الموارد البشرية أو المالية المخصصة لكلياتها وبناها البحثية[2]. وبينت دراسات الحالة التي أُجريت حديثًا في شأن قضايا الجودة في الجامعات في عدد من البلدان العربية، أن الإنتاجية العلمية تكاد تكون غائبة عن اهتمامات حوكمة الجامعات عمومًا، وغائبة عن

(1) رفيقة حمود، «مكانة الجامعات العربية في التصنيفات الدولية»، في: عدنان الأمين (محرّر)، قضايا النوعية في التعليم العالي في البلدان العربية (بيروت: الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، 2014)، ص 777-798.

(2) عدنان الأمين، «التعليم في البلدان العربية»، في: التقرير العربي الأول للتنمية الثقافية (بيروت: مؤسسة الفكر العربي، 2008)، ص 13-206.

اهتمام أقسام التربية خصوصًا[3]. لكن هذا لا يعني أن أساتذة الجامعات لا يبحثون، ومنهم أساتذة العلوم التربوية، بل يعني أن بحوث هؤلاء لا يُعتدّ بها عالميًا، أي لا تُنشر، وإذا نُشرت لا يُستشهد بها بصورة كافية.

نجد التفسير الشائع لهذا الضعف في «معوقات» البحث العلمي. وما يقال عن معوقات البحوث التربوية يقال عن البحوث الإنسانية والبحوث في العلوم الأساسية. ويمكن المرء أن يجد لوائح بهذه المعوقات في عدد من المقالات والكتب والرسائل والأطروحات، وتقارير المنظمات الدولية أو الإقليمية. وسنقتصر على إجمال أهم هذه المعوقات كما وردت في عدد من الدراسات، بداية بما يتعلق بالموارد المالية والبشرية: مثلًا، ضعف مستوى الإنفاق القومي والجامعي على البحوث العلمية، وغياب القطاع الخاص عن المشاركة في التمويل، وعدم تسويق البحوث العلمية، ومكافأة الباحث على إنتاجه العلمي. ومن هذه المعوقات أيضًا ما يتعلق بضعف البرامج المقدمة وبالإطار الأكاديمي الذي تمارس فيه العملية البحثية وبإجراءات القيام بالبحث العلمي.

بناء عليه، تقدم الدراسات التوصيات التي تزيل المعوقات، كتأمين الموارد المالية والمنح ووضع الخطط، وإعادة النظر في برامج الدراسات العليا، وخفض العبء التدريسي لعضو هيئة التدريس، وتشجيع الفرق البحثية وتطوير إجراءات النشر وتحكيم البحث وتوظيف البحث العلمي في خطط المساقات الدراسية ...إلخ[4].

---

(3) أنيس الحروب، «قضايا النوعية في برامج التربية في الجامعات العربية»، في: الأمين (محرّر)، قضايا النوعية في التعليم، ص 55-76.

(4) أحمد عبد الجليل بطاح، «معوقات البحث وسبل الارتقاء في جامعة مؤتة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها»، مجلة العلوم التربوية، العدد 13 (2007)، في: http://bit.ly/1TgyFDq.
وإبراهيم أحمد الشرع وطلال عبد الله الزعبي، «مشكلات البحث التربوي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية الحكومية»، دراسات، العلوم التربوية، السنة 38، العدد 4 (2011)، في: http://bit.ly/1TgyFDq.
وصرة إبراهيم ضو البيت، «واقع استخدام الإنترنت في البحث العلمي لطلاب الدراسات العليا: دراسة تطبيقية على بعض الجامعات السودانية»، أطروحة دكتوراه، 2010، في: http://bit.ly/1TgyFDq.
وفيصل عمر وعفيف حافظ زيدان، «معوقات البحث العلمي لدى المشرفين المتفرغين في جامعة القدس =

حديث المعوقات هو إذًا حديث مطول، وأقرب إلى القالب؛ تتكرر الشكاوى من المعوقات نفسها، وتتكرر التوصيات الموجهة إلى المسؤولين والوزارات والجامعات، على طريقة التفكير الدائري الذي يبدأ بفكرة لينتهي بها خلاصة أو استنتاجًا.

من القضايا التي تثار في باب معوقات البحث العلمي (في التربية... وغيرها)، ما يسمى بانفصال البحث عن المجتمع وحاجاته. والسبب بحسب الدراسات، كما يقال، قلة وعي المجتمع بأهمية البحث العلمي، وعدم اهتمام الباحثين بحاجات المجتمع الفعلية، وعدم تطبيق صناع القرار نتائج البحوث واستثمارها في خدمة المجتمع. وتخلص الدراسات التي تتبع هذه المقاربة إلى التوصية بربط البحث بحاجات المجتمع.

القضية الثانية التي نرى أنها تساعد في فهم الوظيفة الاجتماعية للبحوث التربوية هي قضية مناهج البحث؛ إذ يبدو لنا تعبير التقاليد البحثية مفتاحًا يستحق اعتماده بوصفه مقاربة لدراسة الوظيفة الاجتماعية للبحث التربوي في بلداننا. فما يتصف به البحث العلمي عمومًا والبحث التربوي خصوصًا في بلداننا، يصعب تفسيره من زاوية الأخطاء والمعوقات. وعندما نتكلم على أمر «سائد» يجب البحث في الموضوع من زاوية أخرى. والزاوية التي تستحق التأمل هي زاوية التقاليد الراسخة في البحث، التي يجدر الكشف عن طبيعتها ومحاولة تفسيرها، ولا سيما لجهة وظيفتها الاجتماعية. وكنا قد استخرجنا عددًا من الأنماط في

= المفتوحة»، المجلة الفلسطينية للتربية المفتوحة عن بُعد، السنة 1، العدد 1 (كانون الثاني/ يناير 2007)، في: http://bit.ly/1TgyFDq.

وخليل عبد الرحمن الفيومي، «صعوبات البحث الأكاديمي في أقسام المناهج وأساليب التدريس في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس»، المجلة التربوية (عمّان)، السنة 27، العدد 105 (2012)، في: http://bit.ly/1TgyFDq.

ونبيل نوفل، «الحرية الأكاديمية بين النظرية والتطبيق: قراءة في الواقع المصري»، (ورقة غير منشورة، 1999)، وعبد الله المجيدل وسالم مستهل شماس، «معوقات البحث العلمي في كليات التربية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية: دراسة ميدانية، كلية التربية بصلالة أنموذجًا»، مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية، السنة 26، العددان 1-2 (2010)، في: http://bit.ly/1TgyFDq.

دراسة سابقة[5]، لكن البيانات كانت مأخوذة من لبنان فحسب، وتغطي فترة زمنية سابقة على التغيرات التي شهدها لبنان في الأعوام العشرين الأخيرة. لذلك نعيد طرح المشكلة هنا.

ليس البحث العلمي عملًا اجتماعيًا في ذاته، بل يتم ظاهرًا بالابتعاد عن هذا العمل، من خلال المراقبة والتقصي والكتابة؛ وتأتي وظيفته الاجتماعية إما من النتائج وإما من الدوافع؛ من جهة النتائج فبسبب التغير الذي تحدثه نتائج البحوث في المعارف، وهي كما هو معروف لها أساس إبيستمولوجي واجتماعي[6]، ومن ثم في الوقائع. وما يأتي من الدوافع أسميه «الوسواس»، وأستعير هذا التعبير من ابن خلدون؛ بمفهوم الظن الدفين أن صاحبه مؤهل لممارسة دور اجتماعي أو سياسي نظرًا إلى صفات يظنها فيه، لا نظرًا إلى الشروط الحقيقية لهذا الدور. ومن هذه الزاوية، يمكن الافتراض أن النظام الاجتماعي القائم هو الذي يضمن الشروط لممارسة الباحثين الخيال العلمي، وهو الذي يضعهم في وضعية الوسواس الاجتماعي. ومن ثم، يبرز السؤال المطروح في هذه الدراسة: ما الأنماط أو تقاليد البحث الشائعة في البحوث التربوية العربية؟ وما مغزاها أو وظيفتها الاجتماعية؟

أولًا: منهجية البحث

1 - مادة البحث

حصرتُ مادة البحث في هذه الدراسة بما هو متاح في قاعدة المعلومات العربية التربوية «شمعة»[7]، بين بداية عام 2007 ونهاية آب/ أغسطس 2013. وبلغ عدد الدراسات المدونة في هذه القاعدة حتى ذلك التاريخ 19115

(5) Adnan El-Amine, «Enseignement et dépendance, essai sur les pays arabes,» Thèse de Doctorat d'Etat, Paris, Sorbonne, 1991, pp. 557-790.

(6) Michael F. D. Young, «Rescuing the Sociology of Educational Knowledge from the Extremes of Voice Discourse: Towards a New Basis for the Sociology of Curriculum,» *British Journal of Sociology of Education*, vol. 21, no. 4 (2000), pp. 523-536.

(7) شمعة: شبكة المعلومات العربية التربوية (موقع إلكتروني)، في: http://bit.ly/1LIU2HY.

تسجيلة[8] (Record). وكان لا بد من طريقة لاختيار عدد معقول يمثل المجموع، ويمكن عمليًا التعامل معه. واخترنا أن نعمل على موضوع واحد، هو موضوع المعلمين. ومن المجموع المذكور، وجدنا 2453 تسجيلة (أي 2453 دراسة) تتناول هذا الموضوع، استبعدنا منها الكتب، لأن الكتب غالبًا ما تكون جامعية (أي توضع كي يدرس فيها الطلاب)، ومن ثم تعتمد المنهج «الشرحي»، لا المنهج البحثي. كما استبعدنا ما بدا أن لا علاقة مباشرة له بالمعلمين؛ فنقص العدد إلى 2329 تسجيلة. وتضم هذه المجموعة مقالات وفصولًا في كتب ورسائل وأطروحات جامعية؛ أي تضم أعمال الأساتذة والطلاب، ما يسمح لنا بعقد مقارنة بين هاتين الفئتين. وهي موزعة على 18 بلدًا عربيًا. وحللنا عناوين هذه الدراسات بحثًا عن الموضوعات المطروقة من لدُن الباحثين.

أما في ما يتعلق بفحص مناهج البحث، فاقتصرنا فيه على عينة أصغر، حددناها على النحو الآتي: استبعدنا التسجيلات التي تعود إلى الأعوام 2007 و2008 و2009، ولا سيما أن «شمعة» في تلك الفترة لم تكن تشترط لتدوين الدراسات وجود ملخصات لها، مع حصر البحث في تسجيلات الأعوام من 2010 إلى 2013، ليهبط العدد إلى 919 تسجيلة، اخترنا منها ربعها (ذات الأرقام 4، 8، 12 ...إلخ)، فحصلنا على 231 تسجيلة (أو 231 دراسة).

2- طريقة البحث في الموضوعات

إن البحث في 2329 عنوانًا يطرح مشكلتين: تتعلق **الأولى** بلائحة الموضوعات التي يجب أن نحصي على أساسها، وتكمن **الثانية** في أن عنوان أي دراسة يتضمن أكثر من عنصر. واخترنا، في ما يتعلق بالمشكلة الأولى، الانطلاق من لائحة مسبقة للموضوعات، والتفتيش في كل عنوان عما إذا كان يعالج أيًا منها. ومن أجل وضع هذه اللائحة المسبقة، انطلقنا من التوصية الدولية في شأن

---

(8) التسجيلة: هي المعلومات الكاملة عن دراسة ما، تشمل (اسم المؤلف، المصدر، عنوان النشر، مكان النشر ...إلخ).

أوضاع المعلمين الصادرة في عام 1965[9] لنجد أنها مبوبة في ثلاثة محاور: بيئة العمل والإعداد والتأهيل وشروط العمل، موزعة في ثمانية بنود. ووضعنا على أساسها أربعة مجالات اهتمام، ثم أخذنا في الحسبان ما طرحته تقارير أميركية، مثل «لا طفل يهمل»[10]، وتقارير دولية، مثل تقرير منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية الذي يحمل عنوان «المعلم مهم: جذب المعلمين الفاعلين وتطويرهم والاحتفاظ بهم»[11]، ونتائج الاختبارات الدولية في شأن تحصيل الطلاب... وغيرها من الدراسات. وبناء عليه، أضفنا ثلاثة مجالات، فأصبحت لائحتنا مكونة من سبعة مجالات: الوضع الوظيفي والسياسات وإعداد المعلمين والتطوير المهني والتدريب ونوعية المعلمين (الجودة) واتجاهات المعلمين... وغير ذلك.

من أجل تصنيف العناوين التي بين أيدينا في هذه المجالات، وتجنبًا للاعتباط أو «الاستنساب» الذي يمكن أن ينجم عن العمل اليدوي، وزعنا هذه المجالات السبعة في فئات أو موضوعات (15 فئة)، يجسد كل منها عددًا من العبارات. واستخرجنا هذه العبارات أولًا من التوصية الدولية، ثم من مراجعة يدوية لعيّنة تجريبية من 200 عنوان. ثم طلبنا من الحاسوب (بوساطة تعليمات أعطيت لبرنامج إكسل) أن يفتش عن كل مجموعة عبارات، ويعطينا التصنيف الملائم لكل عنوان في موضوع من الموضوعات الخمسة عشر.

ظهر لدينا في أثناء العمل موضوع يثير الإرباك، لأن المعلمين فيه ليسوا هم الموضوع، ومثال ذلك «المكتبة المدرسية: واقعها وسبل تطويرها من وجهة نظر مدرسي معاهد إعداد المعلمين والمعلمات». ونظرًا إلى كثرة الموضوعات التي تحمل هذه العبارة أو ما يشبهها (كما يدركها، كما يراها ...إلخ)، أنشأنا فئة تسمى «من وجهة نظر»، وأعطيناها رقم 16. ولحل المشكلة الثانية المتعلقة بتعدد

---

(9) UNESCO, «Recommendation Concerning the Status of Teachers,» Adopted by the Special Intergovernmental Conference on the Status of Teachers (Paris), 5 October 1966, at: http://bit.ly/2cO90mV.

(10) «No Child Left Behind: A Desktop Reference,» U.S. Department of Education/Office of the Under Secretary/Office of Elementary and Secondary Education, September 2002, at: http://1.usa.gov/1YDF8Mt.

(11) «Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers (Overview),» OECD, 2005, at: http://bit.ly/1MRafyE.

موضوعات العنوان، صنّفنا أولًا العناوين التي تقع تحت فئة «من وجهة نظر»، ثم انتقلنا إلى فئة الوضع الوظيفي التي طبقناها على ما لم يصنف في فئة «من وجهة نظر»، وهكذا دواليك حتى تصنيف باقي العناوين في سائر الفئات تباعًا.

3 - طريقة البحث في مناهج البحث

أما بالنسبة إلى منهجية البحث في دراسات العينة الصغرى، فاعتمدنا الملخصات مادة للتحليل (Corpus). ونعرف الملخص بوصفه «خبرًا عن البحث»، ويتضمن العناصر الأساسية الثلاثة التي تهمنا: الهدف من البحث وطريقة البحث/أداة البحث ونتائج البحث. ونجمع البيانات على أساس هذه العناصر، ونصنف على أساسها كل دراسة ضمن أحد النماذج البحثية الستة التي اعتمدناها، التي سنتعرف إليها لاحقًا.

من البديهي أن ثمة أمورًا كثيرة في البحث ستفوتنا عند الاكتفاء بالملخصات، منها مثلًا مراجعة الدراسات وتفصيلات طريقة البحث ومدى انضباطها ومجريات التحليل وكيفية الوصول إلى النتائج وتفصيلات النتائج وتماسك البحث ووضوحه ودقته ...إلخ. وهذه هي حدود دراستنا، لكننا عدنا عند الضرورة إلى النص الكامل للدراسة لتبيان أي نقطة غامضة، إذا كان النص الكامل متاحًا.

ثانيًا: النتائج المتعلقة بالموضوعات

أظهر توزيع عناوين الدراسات على موضوعات أربع نتائج رئيسة:

1 - معالجة الدراسات للموضوعات الأساسية المطروحة في القطاع التربوي (المجتمع)

تعالج الدراسات التي بين أيدينا مسائل قطاع المعلمين، وهي وثيقة الصلة بما يطرح في المجتمع في شأن المعلمين. فثمة فروق بين موضوع وآخر في حصة الدراسات التي تغطي كلًا منها، كما يتوضح من الجدول (8-1).

الجدول (8-1)

توزيع الدراسات التربوية بحسب مجال موضوعاتها الرئيسة

المجال	العدد	النسبة المئوية
الوضع الوظيفي	20	0.9
السياسات	15	0.6
إعداد المعلمين	759	32.6
التطوير المهني	252	10.8
الجودة	525	22.5
اتجاهات المعلمين	346	14.9
غير ذلك	412	17.7
المجموع	2329	100

2- تجنب الدراسات موضوعات الوضع الوظيفي والسياسات

في غياب وجود أي معيار للحصة المثالية لأي موضوع، لا نجد إلا نقطة واحدة لافتة، تتعلق بالانخفاض الشديد للدراسات التي عالجت مجالَيْ الوضع الوظيفي والسياسات، مقارنة بغيرهما من المجالات، حيث حصل كل من هذين المجالين على أقل من 1 في المئة من مجموع العناوين، بينما حظي كل من المجالات الأخرى بـ 10 في المئة وما فوق. ولا يمكن تفسير هذا الانخفاض إلا من باب الابتعاد والتجنب؛ فهذان المجالان ربما يقحمان الباحث في قضايا سياسية حساسة.

عندما فتشنا في الدراسات التي عالجت اتجاهات المعلمين، وجدنا ما يؤيد هذا الادعاء؛ فالدراسات التي تعالج اتجاهات المعلمين النقابية والفكرية هي أقل بكثير من تلك التي تعالج اتجاهاتهم نحو المهنة أو اتجاهاتهم التربوية.

الجدول (8-2)

توزيع الدراسات التربوية التي تعالج مجال الاتجاهات
بحسب فئات الموضوعات فيه

الموضوع	العدد	النسبة المئوية
اتجاهات المعلمين النقابية والفكرية	27	7.8
اتجاهات المعلمين نحو المهنة	151	43.6
اتجاهات المعلمين التربوية	168	48.5
المجموع	346	100

يبدو أن الباحثين يتجنبون الموضوعات الوظيفية والسياسية والنقابية التي تقحمهم في الشأن العام، بما هو نقاش سياسي اجتماعي. أما الموضوعات الأخرى، فهي موضوعات «حيادية» في رأينا؛ وهذه الملاحظة يؤيدها تصفح الدوريات العربية. فعلى الرغم من أن الصحف في أي بلد عربي تحفل بأخبار المعلمين والسياسيين في شأن القضايا التربوية، وهناك مراسيم وقوانين تصدر، وإصلاحات ومشروعات «رائدة»، وقروض ومنح ومساعدات، فإن المرء عندما يفتح أي دورية تربوية «محكمة» في البلدان العربية، لا يجد مقالة واحدة تساعد في فهم موثق وأكاديمي لما يحصل في القطاع التربوي، ولن يعرف ما قضايا التعليم في هذا البلد أو ذاك. وربما يجد شيئًا من هذا القبيل في مقالات أجنبية أو في أطروحات قدمت في الخارج. أما محليًا، فثمة سياج ما، قد يتمثل بعدم إتاحة المعلومات أو عدم الشفافية الحكومية، لأن أهل الحكم يخشون من «سوء استعمال» هذه المواد سياسيًا، أو يعدّون الوثائق والمعلومات التربوية سرًا من أسرار الدولة، وهي تحت حراسة رجال المباحث واستعمالهم؛ أو لأن الخبراء مستشاري الوزراء الذين يمسكون بالملفات يحتكرون هذه الملفات لاستثمارها في مشروعات لاحقة ذات أثمان. وإن هذا الاحتمال الأخير، أي دور الصفوة السياسية والبيروقراطية في حجب المعلومات وفي الترويج الشكلي والخارجي

للإصلاحات، مع إبقاء البيانات في حلقة مقفلة تقوم على الحد الأدنى من الشراكة المجتمعية، الأمر الذي جرى التحقق منه في أطروحة دكتوراه في العلوم السياسية في شأن إصلاح التعليم في مصر وقدمت خارج مصر[12].

لكن إذا سلمنا فرضًا بهذا التفسير، يبقى السؤال التالي قائمًا: ما يمنع الباحثين من أن يعالجوا الموضوعات «الساخنة» بأساليب ومناهج لا ترهنهم بالوثائق والمعلومات الحكومية المخبأة؟ ما يمنعهم مثلًا من إجراء مقابلات مع المديرين أو المعلمين أو الأهل، أو أن يقوموا بزيارة الصفوف، أو بتحليل مضمون ما يرد في الإعلام في شأن المعلمين؟ يبدو أن التقاليد البحثية في الجامعات العربية في حقل التربية تقوم على استبطان الباحثين السياج والحدود المرسومة لبحوثهم، من خلال تجنب البحث في أمور خلافية في المجتمع السياسي، وعلى طرح الموضوعات التي تبدو حيادية، أو متسقة مع السياج. ومع الحياد يكون العلم بذاته؛ والعلم يجب أن يتجسد في الموضوعات المختارة، وفي المواد التي تجمع وتحلل وفي طريقة التحليل، وفي ماهية النتائج، كما سنرى.

لعل الجامعات نفسها تقوم بدور في بناء هذا السياج؛ فهي تبدو في حالة استتباع قوي لإداراتها من لدُن الحكومات، والبراهين متوافرة على ضعف استقلالية الجامعات[13]. وهكذا يجد الباحثون أنفسهم في أوضاع يصعب فيها القيام ببحوث نقدية أو التعرض لمسائل «حساسة»، خشية التعرض للمساءلة الجامعية المدعومة حكوميًا. وكانت حالة نصر حامد أبو زيد والمصير الذي لقيه (1992) مثالًا يضرب أمام كل الباحثين في مصر مثلًا[14].

---

(12) انظر: فاطمة حسن سيد، «إصلاح التعليم بين الخوف من المؤامرة وغياب المشاركة: دراسة تأثير المساعدات التنموية الأجنبية على إصلاح سياسة التعليم الأساسي في مصر في عقد التسعينات»، في: عدنان الأمين (محرّر)، إصلاح التعليم العام في البلدان العربية (بيروت: الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، 2005)، ص 39-54.

(13) عدنان الأمين، «قضايا النوعية في مؤسسات التعليم العالي في البلدان العربية»، في: الأمين (محرّر)، قضايا النوعية في التعليم، ص 13-36.

(14) نوفل، «الحرية الأكاديمية».

3- نزعة قوية لمعالجة الموضوعات «من وجهة نظر» المعلمين

بلغ مجموع الدراسات التي صنفت في فئة «غير ذلك» 412 دراسة (17.7 في المئة)، لكن تلك التي اعتمدت منها أنموذج «من وجهة نظر» حيث لا يُعالج موضوع المعلمين بل تعالج موضوعات أخرى، إنما «من وجهة نظر» المعلمين، بلغت 393 دراسة (16.9 في المئة)؛ وهي نسبة لم تكن متوقعة تمامًا مثلما لم يكن متوقعًا ظهور هذا الأنموذج البحثي نفسه

4- توافق المقالات والرسائل والأطروحات في النزعات الثلاث

المقالات يكتبها الأساتذة عمومًا، والرسائل والأطروحات يكتبها الطلاب؛ وإذ يتشابه هذان النوعان في نزعتهما نحو معالجة موضوعات وتجنب أخرى، واعتماد أنماط معينة في المعالجة، فهما يعكسان في تشابههما الأثر القوي الذي يتركه الأساتذة في الطلاب في اختيار الموضوعات، واتجاه الطلاب عندما ينتقلون إلى صفوف الهيئة التعليمية إلى الاهتمام بالموضوعات نفسها. وهذا يجسد قوة التقاليد الجامعية البحثية وترسخها من جيل إلى آخر. ونلاحظ في الجدول (8-3) فروقًا طفيفة تعزى إلى مكانة الطلاب والأساتذة في النظام. فالأساتذة (المقالات) يعالجون أكثر من الطلاب موضوع إعداد المعلمين، بينما هناك نسبة أعلى بين الطلاب تعالج موضوع التطوير المهني.

الجدول (8-3)

توزيع الدراسات التربوية بحسب موضوعها ونوعها

	مقالة	رسالة/ أطروحة	فصل في كتاب	المجموع
الوضع الوظيفي	9	8	3	20
النسبة المئوية	0.8	0.8	2.9	0.9
السياسات	6	7	2	15
النسبة المئوية	0.5	0.7	1.9	0.6

يتبع

تابع

إعداد المعلمين	396	320	43	759
النسبة المئوية	34.1	30.1	41.0	32.6
التطوير المهني	109	131	12	252
النسبة المئوية	9.4	12.3	11.4	10.8
نوعية التعليم	260	249	16	525
النسبة المئوية	22.4	23.4	15.2	22.5
اتجاهات المعلمين	181	155	10	346
النسبة المئوية	15.6	14.6	9.5	14.9
غير ذلك	199	194	19	412
النسبة المئوية	17.2	18.2	18.1	17.7
المجموع	1160	1064	105	2329
النسبة المئوية	100	100	100	100

رابعًا: الأنماط الشائعة في منهجية البحث

انطلاقًا من العينة الصغرى المكونة من 231 دراسة، نعرض هنا النتائج المتعلقة بمناهج البحث.

1- التجريبية المجردة

النمط التجريبي المجرد شديد التعلق بالمنهجية المضبوطة، بل إن المنهجية فيه هي لب الدراسة؛ إذ يهدف إلى إظهار الفروق الإحصائية الدالة فحسب، فيقول هنا الفرق دال (الجنس مثلًا)، وهناك الفرق غير دال (العمر مثلًا). وعبّر أحد الباحثين مباشرة في ملخصه على هذا النحو: «هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إن كانت هناك دلالة إحصائية في مستوى الثقة التنظيمية في المدارس الثانوية

في محافظة عمان تعزى لمتغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي للمعلمين والسلطة المشرفة على المدارس». ولو كانت الدراسة عن الفرق الذي تحدِثه الإناث في مستوى الثقة التنظيمية مثلًا مقارنة بالذكور، لكانت وجهة الدراسة تغيرت نحو موضوع «الجندر» ابتداءً من مراجعة الأدبيات، وصولًا إلى النتائج والمناقشة، ومرورًا بالبراهين الإحصائية. بيد أن التجريبية المجردة تتجنب التفكير العام، وتحوّل الموضوع المدروس إلى تمرين رياضي، وتعد الأرقام والنسب والمعدلات والارتباطات هي النتائج.

إن هذا النمط ليس عربي الهوية؛ إذ توقف رايت ميلز عنده، وهو الذي استعمل تعبير «التجريبية المجردة» (Abstracted Empiricism)، وخصص لهذا النهج فصلًا كاملًا في كتابه **الخيال السوسيولوجي**[15]. لكن قوته في بلداننا يصعب تفسيرها من دون فرضية «التجنب» كسياق أو «عامل دافع» (Pushing Factor)، تراكمَ وأصبح في صلب التقليد البحثي في الميدان التربوي، على الأقل في البلدان العربية.

لذلك نجد أن ما بقي من الملخص السابق يقول: «... وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leq 0.05$ في مستوى الثقة التنظيمية في المدارس الثانوية بشكل عام، وتعزى المقاييس الفرعية الثلاثة للثقة، إلى متغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي للمعلمين. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leq 0.05$ في مستوى الثقة التنظيمية بشكل عام، ويعزى المقياس الفرعي 'الثقة في الزملاء' لمتغير السلطة المشرفة على المدارس. ووُجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leq 0.05$ في مستوى الثقة التنظيمية على المقياس الفرعي 'الثقة في المدير' ولمصلحة معلمي المدارس العامة. كما وجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى $\alpha \leq 0.05$ في مستوى الثقة التنظيمية على المقياس الفرعي «الثقة في الطلاب والآباء» ولمصلحة معلمي المدارس الخاصة»[16].

(15) C. Wright Mills, *Sociological Imagination* (New York: Oxford University Press, 1959).

(16) لن نضع البيانات البيليوغرافية للملخصات التي نقدّمها أمثلة، لأنها جزء من مادة البحث، وهي لن توضع أيضًا في قائمة المصادر والمراجع.

ماذا يحمل القارئ معه من هذا الملخص؟ وماذا يستفيد منه باحث آخر، باستثناء الذين ينسجون على منواله؟ في دراسة عنوانها «التفكير الاستدلالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي في الرياضيات والاتجاه نحوها»، هناك 12 سؤالًا عن الفروق الدالة، يقابلها 12 فرضية هي صوغ جوابي للأسئلة نفسها، وهدف البحث إلى التحقق منها. وجاءت النتائج لتؤكد كل واحدة من هذه الفرضيات الـ 12 أو تنفيها عن طريق تقديم قيم العلاقات الدالة إحصائيًا[17]؛ فالفرضيات في النمط التجريبي هي فرضيات صفرية (Null Hypothesis)، ويصرح أصحاب الدراسات أحيانًا بذلك، وغالبًا لا يصرحون. وإذا لم يسمها المؤلف على هذا النحو، نعرفها من التركيز على العلاقات الدالة؛ ونعرفها أيضًا من كيفية الاستعانة بمراجعة الأدبيات.

تقتضي مراجعة الأدبيات في التجريبية المجردة عادة أن يضع المؤلف ملخصات عن الدراسات التي يراجعها، يتضمن كل منها المنهجية والنتائج، وأن يرصف بعضها وراء بعض بأسلوب خبري، كأنه يقوم بعرض قاعدة بيانات. بل يمكن المرء أن يتخيل أن المؤلفين ينسخون الملخصات من قواعد البيانات أو من المجلات، ثم يضعونها في فصل «مراجعة الأدبيات»، حتى بعد جمع المعلومات وتحليلها. وعمليًا، تكون لهذه المراجعة وظيفة شكلية، هي تمرين، لا تقدم ولا تؤخر في صوغ الفرضيات، ولا أهمية لها من الناحية الفكرية، وليس المطلوب منها أن تساعد في التقدم الفكري والتنبؤ بالموضوع المطروح. إن مراجعة الأدبيات في التجريبية المجردة هي مراجعة فارغة أيضًا، بمعنى أنها لا تتيح تراكمًا بالتدريج في المعرفة ولا مناقشة أو مقارعة للأفكار تمهيدًا للدخول في مجهولات الموضوع.

في دراسة بعنوان «اتجاهات طلاب جامعة الكويت نحو الثورات الشبابية العربية، تأثير المرجعيات والمتغيرات الأكاديمية»، يراجع المؤلف 12 «بحثًا» يتلو ملخصاتها الواحد بعد الآخر، كأنه يتلو أخبارًا منفصلة. وعندما يصل إلى

---

(17) جاءت مثلًا أولى الفرضيات الاثنتي عشرة على النحو الآتي: «لا توجد فروق إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين المتوسط الفرضي والمتوسط الحسابي لدرجات طلبة عينة الدراسة بشكل عام في اختبار التفكير الاستدلالي». وجاءت الفرضيات التالية نسخة مطابقة للأولى مع إدخال متغير جديد في كل مرّة (كالجنس، وغيره).

نهاية المراجعة، يقول: «الدراسات النظرية التي أوردناها تتسم بالعمق والتوازن... ومقارنة بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة، نقول إن الدراسة الحالية مختلفة عن جميع الدراسات السابقة، من حيث إنها تتناول اتجاهات طلاب جامعة الكويت نحو الربيع العربي»؛ ثم ينتقل إلى موضوع آخر. وكان يمكن ألا يقوم المؤلف بأي مراجعة للأدبيات، وهذا لن يغير شيئًا في مسار الدراسة، فمراجعة الأدبيات في التجريبية المجردة هي من باب لزوم ما لا يلزم.

من أشكال التجريبية المجردة ثمة شكل فريد تعرفنا إليه إبان القيام بهذه الدراسة، ولم نتمكن في حقيقة الأمر من معرفة ما إذا كان موجودًا خارج العالم العربي. ولتمييزه من النمط الأصلي (الفارغ)، سنسميه نمط التجريبية الخادعة. وهو يتعلق بالدراسات التي صنفناها ضمن فئة «من وجهة نظر» المذكورة سابقًا. ويقوم هذا النمط على تخصيص المعالجة «النظرية» في الدراسة لموضوع معين، المبين في العنوان (كفايات الطلاب أو السلوك القيادي للمديرين مثلًا). وفي شأن هذا الموضوع، تطرح الإشكالية وتراجع الأدبيات، على الطريقة المشار إليها أعلاه. لكن جمع البيانات يكون عن المعلمين، وكذلك النتائج؛ فهي تتعلق بالفروق الدالة (أو غير الدالة) بين فئات المعلمين. ويقوم هذا النوع، في سياق الفراغ المعرفي، بنوع من الخدعة، أَعَلِم المؤلف بذلك أم لم يعلم، حيث يوحي بأن النتائج الإحصائية في شأن المعلمين هي نتائج في شأن الموضوع. فالنسب المئوية مثلًا للمعلمين الموافقين أو غير الموافقين على فقرة معينة تصاغ صوغًا يوحي بأنها نسب مئوية في الموضوع الأصلي (كفاءة الطلاب مثلًا). ولا تتعلق الدراسة في هذا النمط أيضًا باتجاهات المعلمين، وإلا لكانت هذه الاتجاهات هي التي شكلت محور مراجعة الأدبيات، ولكان العنوان عن اتجاهات المعلمين.

هنا مثال على هذا النمط: «هدفت هذه الدراسة إلى تعريف درجة السلوك القيادي لمديري مدارس محافظات وسط الضفة الغربية في فلسطين، وهي محافظات القدس ورام الله وبيت لحم وأريحا، من وجهة نظر المعلمين. وجرى اختيار عينة طبقية من معلمي مدارس المحافظات المذكورة، وبلغ عدد المستجيبين 362 فردًا. وجرى إعداد استبانة لجمع البيانات في شأن السلوك القيادي للمديرين تضم 52 فقرة موزعة في خمسة مجالات، وجرى التأكد من صدقها وثباتها.

وأشارت النتائج إلى أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمين بحسب جنس المعلم، لمصلحة المعلمات، وبحسب الخبرة، لمصلحة ذوي الخبرة القليلة، وبحسب المرجعية، لمصلحة مدارس وكالة الغوث، بينما لم تكن الفروق ذات دلالة إحصائية بحسب مؤهل المعلم العلمي، وتخصصه».

التجريبية الخادعة هي مركب من مطالعة في شأن موضوع معين، ومن استقصاء يؤدي إلى نتائج عن موضوع آخر يتعلق بالفروق بين المعلمين. والخداع يحصل من وهم أن الثاني يقيس الأول. وفي دراسة أخرى عنوانها «مستوى جودة كتاب التاريخ المقرر على الصف التاسع الأساسي من وجهة نظر مشرفي ومعلمي التاريخ»، يراجع المؤلف أولًا الأدبيات في شأن معايير جودة كتاب التاريخ، ثم يبني على ذلك استبيانًا يوزع على المشرفين والمعلمين. وعند تحليل الأجوبة، تتحول الإجابات إلى أرقام ومتوسطات حسابية، ثم تصبح هذه المتوسطات كأنها سمات للكتب. وبعد تحليل النتائج يتبين أنه: «(أ) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى جودة كتاب التاريخ المقرر للصف التاسع الأساسي من وجهة نظر مشرفي ومعلمي التاريخ في محافظات غزة تعزى لمتغيري الجنس ومكان العمل؛ (ب) توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى جودة كتاب التاريخ المقرر للصف التاسع الأساسي من وجهة نظر مشرفي ومعلمي التاريخ في محافظات غزة تعزى لمتغير التفاعل بين جهة الإشراف والجنس، ونجد أن هناك فروقًا بين إناث الحكومة وإناث الوكالة لمصلحة إناث الوكالة».

على أن التجريبية الخادعة تكشف السر الثالث (بعد الفرضية الصفرية والمراجعة الإخبارية للأدبيات) لانتشار النمط التجريبي عمومًا: الاستبانة. فأي موضوع يخطر في بالك يمكن أن تجري في شأنه بحثًا عن طريق الاستبانة، أكان يتعلق بالامتحانات أم بالكتاب المدرسي أم بالسياسة التربوية ...إلخ. وإن 57 في المئة من الدراسات في عينتنا تعتمد الاستبانة بوصفها أداة بحثية، لكن النسبة ترتفع إلى 67 في المئة في التجريبية الفارغة، لتصل إلى 93 في المئة في التجريبية الخادعة. ومن ثم، صناعة الاستبانة أمر سهل. فبإمكان المرء أن يخترع أسئلة الاستبانة ثم «يحكمها». والتحكيم في هذا التقليد هو من طينة الاستبانة؛ هو

استبانة في شأن الاستبانة. وفضلًا عن استسهال صنعها وتمريرها، ميزة الاستبانة هي سهولة تحليلها بالاستعانة بإحصائي. والإحصاء هو لب الدراسة، بل لب العلم. فالإحصاء يخبرنا وحده بالنتائج، ويكفينا أن نعرضها لتنتهي الدراسة. إن 90.4 في المئة من الدراسات التي صنفت في هذا النمط (فارغة وخادعة معًا)، وعددها 94، اعتمدت الفروق الدالة نتيجة.

ما معنى وجود هذا النمط وانتشاره؟ يكمن المعنى الأول لهذا النمط في أن الباحث يتصرف بوصفه «عالمًا» محايدًا؛ وبما أن فكرة العالم بهذا المعنى هي ظن من لدُن صاحبه، وأن «العالم» هو من يقرره أهل المجتمع العلمي عالمًا، فإن هذا الأنموذج يقوم على وسواس العلم والحيادية. وهذا الوسواس هو صدى التجنب الذي أشرنا إليه سابقًا. والمعنى الثاني أن الأستاذ الجامعي ينشر بهذه الطريقة «بحوثًا محكمة» بسهولة، ويترقى على أساس ذلك بسهولة أيضًا.

بطبيعة الحال، يبحث جميع الأساتذة الجامعيين في العالم وينشرون من أجل الترقية؛ ونستدل على ذلك من انخفاض الإنتاجية البحثية بصورة واضحة لدى الأساتذة مع وصولهم إلى أعلى الرتب، أو إلى التثبيت النهائي في الوظيفة. بيد أن للبحوث التي ينتجها الباحثون وظيفة علمية أيضًا، تتبين من خلال انتشارها في المجتمع العلمي، ووصول نتائجها إلى المجتمع عمومًا؛ الأمر الذي نشير إليه هنا بأن التقاليد البحثية تقتصر في هذا النمط على وظيفة الترقية. وأدت هذه الأحادية الوظيفية إلى إنشاء تقاليد في تحكيم البحوث، وإلى اندفاع نحو المعايير الشكلية، وإلى أن يخاطب «الباحثون» بعضهم بعضًا، بالمعنى المشار إليه، أي أن كل مؤلف يجمع ما توافر عنده من ملخصات ويضعها حيث يلزم في باب مراجعة الأدبيات.

إذا كان تحكيم المقالات في دورياتنا العربية يرى أن هذا هو البحث بعينه، أدركنا سر انتشار النمط، وفهمنا معنى الخواء البحثي العربي ومكانته الهامشية في العلوم التربوية عالميًا. وهذا لا علاقة له بـ «المعوقات» المؤسسية والمالية، بل هو بالأحرى تقليد أرساه الأكاديميون أنفسهم، أكانوا أساتذة باحثين، أم مشرفين على الرسائل والأطروحات، أم رؤساء أقسام في الجامعات، أم محكمين في الدوريات العلمية. والطلاب يتعلمون منهم وينسجون على منوالهم.

2- النمط المعياري

على عكس النمط التجريبي الذي يحرص على «التجنب»، تقوم الدراسات في النمط المعياري على التماهي مع الفاعل الاجتماعي الذي يقوم الواقعة التربوية ويقترح تطويرها. ويتخذ هذا النمط شكلين رئيسين: «التقويم» و«التقرير».

في شكله «التقويمي»، يرى المقوم أن الواقعة المدروسة تشكو من أمرٍ ما. وغالبًا ما يعتمد في هذا النمط التفكير الدائري على الانطلاق من معايير معينة، ثم الكشف عن عدم وفاء الواقعة بهذه المعايير، ثم التوصية بإجراء تغييرات في الواقعة بما يتلاءم مع هذه المعايير. وغالبًا ما يكون هذا النمط مبنيًا على جمع المعلومات والعمل الميداني (تجريبية)، لكنه قد يبنى على التحليل الاستدلالي. وأحيانًا، يبتدئ من معايير يعتمدها أو يضعها ويقوم الواقعة في ضوئها. وأحيانًا أخرى، تكون المعيارية نتيجة منطقية له، عندما يكشف جمع المعلومات عن المشكلات، فتكون النتيجة إبرازًا لهذه المشكلات وتقديم حلول وتوصيات في شأنها. وفي جميع الحالات، يضع الباحث نصب عينيه ضمنًا المسؤولين (في وزارة التربية) بوصفهم مخاطَبين. وغالبًا، واستنادًا إلى هذا النمط، يلام هؤلاء لأنهم لا يأخذون بنتائج البحوث والدراسات.

هذا مثال على هذا النمط: «هدفت الدراسة إلى (...) إبراز مفهوم التنمية المهنية لمعلم الدراسات الاجتماعية وأهدافها وأهميتها وأساليبها، والوقوف على دور التدريب الإلكتروني في تحقيق التنمية المهنية لمعلم الدراسات الاجتماعية. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتم تطبيق استبيان للتعرف إلى دور التدريب الإلكتروني في تحقيق التنمية المهنية لمعلم الدراسات الاجتماعية. وتوصلت الدراسة إلى بعض النتائج التي أكدت أن للتدريب الإلكتروني دورًا فاعلًا في تحقيق التنمية المهنية لمعلم الدراسات الاجتماعية في مجال تطوير الذات ومجال النمو المهني التربوي والمجال الأكاديمي والمجال التكنولوجي. وأوصت الدراسة بضرورة توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في مجال التدريب المهني للمعلمين بمراكز التدريب التابعة لوزارة التربية والتعليم بجمهورية مصر العربية». وفي هذا النمط، نصل في النهاية إلى الفكرة (أو الأفكار) التي ننطلق منها، وهي في كل حال أفكار متداولة في الكتب الجامعية، أي معلومة.

أما في الدراسات التي تتخذ «التقرير» شكلًا لها، فهي تعالج أوضاعًا منوعة و«حاجات» و«مشكلات» و«توجهات» متعلقة بفئة معينة من المعنيين بالتعليم، ومحصورة بنطاق جغرافي معين، أو مؤسسة معينة، وتقدم بنتيجة الدراسة جردًا بهذه المشكلات والحاجات. وتشترك مع الشكل التقويمي في أنها تفضي عادة إلى دعوة الجهات المسؤولة إلى التدخل من أجل المعالجة الملائمة؛ وغالبًا ما يترافق ذلك مع توصيات. وتُجمع المعلومات عن طريق الاستقصاءات عادة، مع احتساب النسب المئوية وإجراء التحليلات الإحصائية.

هذا مثال على هذا النمط: «هدفت الدراسة إلى استقصاء درجة استخدام الفنون الدرامية في رياض الأطفال، وواقع ذلك الاستخدام وقابليته لتنمية الإبداع عند الأطفال. ولتحقيق هدف الدراسة، جرى بناء استبانة خاصة أجابت عنها 459 معلمة من محافظة الزرقاء. وأظهرت نتائج الدراسة أن 15 في المئة فقط من المعلمات يستخدمن الفنون الدرامية بدرجة عالية تشير إلى استخدام يومي، وأن أكثر أنواع الفنون الدرامية شيوعًا في الرياض كان تمثيل القصة وتمثيل الأدوار، وأن معظم الرياض يفتقر إلى أركان للدراما في الصف، ومعظم المعلمات يعاني صعوبات عند توظيف الأداة تتمثل بعدم توافر الأدوات المطلوبة والمكان والوقت الملائمين. كما تبين أنهن يُظهِرن اتجاهات إيجابية نحو توظيف الفنون الدرامية، ويجدْنَ التبعات المترتبة عن استخدامها مشجعة، ويظهرن ارتباطًا جيدًا بالمنهاج عند توظيف الدراما؛ لكن قابلية تلك الممارسات لتنمية الإبداع تبقى متوسطة وضعيفة في معظمها. وفي ضوء نتائج الدراسة، يوصي الباحثان بجعل الفنون الدرامية جزءًا أساسيًا في برامج الروضة، وضرورة تزويد المعلمات بأدواتها وتدريبهن على توظيفها».

إذا كان المؤلف في المثال السابق التقويمي، يتماهى مع المفتش، فإن المؤلف في المثال الأخير يتماهى مع الخبير، حيث يكتب كأنه خبير كلفته الوزارة بتقديم تقرير عن حاجات المعلمين واقتراح الحلول. هو ليس تمرينًا على «العلم» الإحصائي كما في التجريبية المجردة، بل هو تمرين على أدوار اجتماعية متخيلة. وفي حين أن تقرير المفتش الحقيقي له قيمته ضمن هيكلية إدارة الشؤون التربوية، وأن لتقرير الخبير أيضًا قيمته في تكوين المعرفة وتطوير الآراء عن المعطيات

والوقائع واتخاذ القرارات، فإن تماهي «الباحث» مع هذين الدورين ليس إلا من قبيل الادعاء والوسوسة، أي الرغبة الدفينة في القيام بهذين الدورين في منظومة السلطة الإدارية التربوية؛ تمامًا مثل وسواس التماهي مع العالم المحايد في التجريبية المجردة.

ليس في التماهي مع الفاعل الاجتماعي مشكلة يجب حلها، إنما جوهر الفكرة هنا أن المؤلف في الحالتين لا يستهدف تطوير المعرفة في حقل معين، بل يدّعي تطوير الواقع التربوي. ولذلك فإن المعيارية مسك ختامها «التوصيات». وهذه التوصيات ليست موجهة إلى الزملاء الباحثين، كي يتابعوا بحثهم في نقطة أو أخرى، بل هي موجهة إلى الفاعلين الاجتماعيين من معلمين ومديرين ومسؤولين وموجهين تربويين ...إلخ. كأن هؤلاء في انتظار نتائج الدراسة حتى يعلموا ماذا يفعلون.

أما سر «البحث» عن فكرة معلومة مسبقًا، فنجده في السلوك الشائع في الحشد الجماهيري. إنه كمن يرفع الشعار الذي يلقى طربًا عند الجمهور فيكرره. وكان أحد أعضاء اللجنة الفاحصة قد علق على شهادة للدكتوراه أو الماجستير، أمام الطالب والجمهور: «يا ليت المسؤول كان هنا ليسمع هذه التوصيات»! وربما يصفق الحضور طربًا لسماع ما كان يحب أن يسمعه. ونجد السر أيضًا في الوضعية التي يتخذها صاحب الدراسة تجاه طلابه، فصاحب الدراسة يظن أن «الجديد» المطلوب تقديمه في الدراسة هو ما يكون جديدًا على طلابه؛ وفي جميع الحالات، لا تخاطب دراسات النمط المعياري المجتمع العلمي الواسع الذي هو وحده من يقرر ما إذا كانت دراسة ما قد أضافت جديدًا معرفيًا في حقلها. وبما أن الدراسات من هذا النوع تتكاثر باستمرار، فهذا يعني أن وظيفتها يجب التفتيش عنها في مكان آخر، بوصفها وظيفة اجتماعية، تتعلق بدوافع صاحب الدراسة وتخيله لدوره في الجامعة والمجتمع، بوصفه فاعلًا اجتماعيًا محتملًا.

يقرب موضوع التوصيات بين النمط التجريبي بشكليه، المجرد والخادع، من جهة أولى، والنمط المعياري بشكليه، التقويمي والساعي إلى وضع تقرير، من جهة ثانية. وإن ثلث الملخصات التي صنفت تجريبية في عيّنتنا تضمنت توصيات موجهة إلى المسؤولين، علمًا أن الملخصات لا تتضمن دائمًا ما ورد في متن

الدراسة من توصيات، تبعًا لمن يُكتب الملخص (المؤلف نفسه، الدورية، قاعدة البيانات ...إلخ). لكأن «العالم الإحصائي» الكامن في وسواس الباحث التجريبي، المحايد في قضايا الشأن العام والمبتعد عنها، يجد نفسه الشخص الملائم لتقديم التوصيات، بوصفه ينطلق من العلم الصرف. كما نجد التقارب بين هذه النماذج في عدم حاجة المجتمع العلمي العربي والعالمي إلى قراءة مثل هذه الدراسات، وفي إجراء البحث على طريقة التمرين أو مسابقة الامتحان من أجل الحصول على التحكيم الإيجابي ثم الترقية.

3- النمط التطبيقي

مبدئيًا، يتميز هذا النمط في أن الباحث فيه يفحص برنامجًا (أو أداة، أو برمجية...) معينًا واضح التحديد من حيث مواصفاته، لجهة مدى فاعليته في تحقيق نتائج معينة (كتحسن الأداء وتحسن الإنجاز وزيادة الفاعلية...)، مطبقًا عمومًا المنهج الاختباري (مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية، واختبار قبلي واختبار بعدي). ويستخدم هذا النمط التقنيات الإحصائية ويبحث عن الفروق الدالة، لكنه يعتمد نتائج العمليات الإحصائية بينة على النتيجة وليس نتيجة.

مبدئيًا دائمًا، يخاطب الباحث في هذا النمط زملاءه الباحثين، وبحثه يعد صالحًا للنشر عالميًا، تمامًا مثل صلاحية ورقة يكتبها طبيب في شأن فاعلية دواء أو طريقة ما في علاج مرض معين طبقه على مجموعة من الناس. والفرق بين الطبيب بوصفه فاعلًا اجتماعيًا والطبيب بوصفه باحثًا جدير بالتوضيح، لتمييز النمط المعياري عن النمط التطبيقي؛ فعندما يكتب الطبيب تقريرًا عن المريض، مستخدمًا التقنيات العلمية كلها اللازمة، فهو يتصرف بوصفه فاعلًا اجتماعيًا، محترفًا؛ وينتج من التقرير أثر في المريض. لكن تقرير الطبيب هذا لا يعني إلا المريض نفسه، ولا يشكل «معرفة» تستحق التداول. أما عندما يحلل الطبيب مجموعة مختارة من الحالات، ويضعها في سياق البحوث في شأن الموضوع المبحوث، ويقدم نتائج عامة عن المرض أو العلاج، تستحق المعرفة التي أنتجها التداول، ويكون على المجتمع العلمي، عن طريق الاستشهادات، تحديد درجة أهمية ما توصل إليه. تكون ورقة الطبيب تحليلية إذا اقتصرت على الجانب المعرفي، وتكون تطبيقية إذا بينت مدى فاعلية علاج معين وحدوده في سياقٍ معرفي معين.

هذا مثال على النمط التطبيقي في عيّنتنا: «هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر التقويم الذاتي باستخدام تقنية التدريس المصغر في عملية تقويم أداء معلم اللغة العربية في المرحلة الثانوية، في مدينة بيشة في المملكة العربية السعودية. وشمل مجتمع الدراسة المعلمين العاملين في المرحلة الثانوية الذين يدرسون مقررات اللغة العربية والمشرفين التربويين الفنيين لمادة اللغة العربية في المرحلة الثانوية في مدينة بيشة. أما العينة، فقد اختيرت بطريقة عشوائية، وعددها 20 معلمًا، قُسمت إلى مجموعتين؛ يمثل 10 معلمين المجموعة التجريبية، ويمثل 10 معلمين المجموعة الضابطة، إضافة إلى المشرفين التربويين الفنيين للغة العربية وعددهم 5، ويمثلون المجتمع كاملًا. ومن أهم النتائج: (أ) إن فعالية تقويم أداء المعلم بأسلوب التقويم الذاتي القائم على التدريس المصغر تكون نتائجها أفضل من النقد الموجه؛ (ب) إن مدى فعالية أساليب وطرق الإشراف التربوي القائم على المشرف التربوي في تقويم أداء المعلم وتطويره أقل فعالية من التقويم الذاتي؛ (ت) إن دور التقنيات التعليمية في التقويم الذاتي للمعلم أفضل من دور المشرف التربوي، وتوضح ذلك من خلال البرنامج التجريبي؛ (ث) نجحت التجربة في إيجاد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة التي قومت بوساطة المشرف، والمجموعة التجريبية من المعلمين الذين قوموا أنفسهم تقويمًا ذاتيًا باستخدام التدريس المصغر لمصلحة المجموعة التجريبية، ويتضح ذلك من نتائج المحاور الثلاثة للدراسة؛ (ج) يزيد دور شريط الفيديو في التغذية الراجعة للتدريس، إذ يصور الشريط موقف الممارسة تصويرًا أمينًا، وبذلك يواجه المعلم نقدًا ذاتيًا لأدائه بعد فراغه من الدرس مباشرة ...إلخ».

تُظهر عيّنتنا نسبة لا بأس بها من الدراسات التطبيقية (43 دراسة، أو 18.6 في المئة). وهي تفحص عمومًا تقنيات حديثة، ومنوعة جدًا، منها ما هو مقتبَس من الخارج، ومنها ما طوره الباحث بنفسه. لكن توصلَ كثير من الدراسات التي صُنفت في هذا النمط إلى أن التقنية المفحوصة كانت لها نتائج مؤثرة في التحسين والتطوير، من دون أي تحفظات أو ملاحظات، وتبيان الحدود وتقديم تفسيرات لذلك كله، أثار فينا شكوكًا في شأن المساهمة العلمية لهذا النوع من الدراسات. حقيقة الأمر أن الملخصات لا تسمح بمعرفة نقاط انطلاق هذه الدراسات

والمساهمة الفعلية التي قدمتها، ولا تقدم كثيرًا من المعلومات في شأن السيرورة المعرفية لكل منها. لذلك ارتأينا أن نطلع على النص الكامل لبعض منها؛ وحصرنا الأمر بالمقالات.

لفهم ما وجدنا، نبدأ بدراسة واحدة، ثم نرى مدى قرب الدراسات الأخرى منها، وعنوانها «أثر التعلم الإلكتروني على تحصيل طلاب دبلوم التأهيل التربوي في مقرر طرائق تدريس علم الأحياء: دراسة تجريبية على طلاب الجامعة الافتراضية السورية». السبب الموجب للدراسة كما يقول المؤلف هو «عدم وجود أي دراسة محلية أو عربية تناولت دراسة أثر التعلم الإلكتروني على تحصيل طلاب دبلوم التأهيل التربوي في مقرر طرائق تدريس علم الأحياء». نعم، لم يُجرِ أحد بحثًا في شأن المقرر الذي يعلمه المؤلف. فإذا ما علّم في المستقبل مقررًا آخر، أو المقرر نفسه في صف آخر، أو في جامعة أخرى، فسيكون ذلك مسوغًا لإجراء بحوث متتالية من جديد.

تأملنا في 11 مقالة أخرى، فوجدنا أن 10 منها تنسج تقريبًا على المنوال نفسه، لجهة اعتماد التجريبية المجردة كنهج مع فارق أنها تصل إلى نتيجة معلومة. وبما أن الأمر كذلك فالقارئ لا يعرف ما السبب الداعي إلى فحص هذا المفهوم مجددًا. الحجة المصرح بها أحيانًا، كما في الدراسة عن التعليم الإلكتروني، أن البرنامج لم يتم فحصه حيث يعلم المؤلف نفسه. ثم إن الأمر يكاد يصبح كاريكاتوريًا أحيانًا، ذلك أن المؤلف يفحص مثلًا أثر التدريب في المتدربين مقارنة مع الذين لم يتدربوا (المجموعة الضابطة). ليستنتج أن التدريب مهم! وبالتالي يرفع توصيات في شأن ضرورة التدريب، بصورة تذكر بالتفكير الدائري في النمط المعياري.

4- الأنموذج التحليلي

بينما يرى النمط المعياري أن الواقعة التربوية تتجسد في الأفراد والجماعات، ويسميهم «مبحوثين»، يرى الأنموذج «التحليلي» أن الواقعة التربوية تتمثل بمفاهيم ومقولات يجب كشفها بصيغة معرفة وتعميمها. وبينما يقوم النمط المعياري على هاجس تطوير الواقعة التربوية والانخراط فيها، يقوم الأنموذج التحليلي على

هاجس تطوير المعرفة التربوية. ونرى أن الهدف الذي يسعى وراءه البحث العلمي (في التربية، أو غيرها) هو الكشف المعرفي عن الجانب المجهول في الواقعة المدروسة بطريقة مضبوطة.

في هذا التعريف المقترَح للهدف من البحث العلمي، ثمة شروط عدة:

- إن الهدف هو الكشف المعرفي (لا الحكم على الواقعة)، أي إن البحث بطبيعته ليس معياريًا.

- إن الكشف يتعلق بالجانب المجهول في الواقعة (لا بالجانب المعلوم منها).

- إن الكشف يتعلق بالواقعة المدروسة لا بالمواد أو بالعينات التي يُجرى عليها البحث، أكانت فردًا واحدًا أم آلافًا من الأشخاص، ومن ثم فالنتيجة هي فكرة أو أفكار قابلة للتعميم.

- إن المنهجية المعتمدة ليست استنسابية ولا شخصية، بل مضبوطة طبقًا لشروط معينة، حيث يمكن اتباعها من شخصٍ آخر (باحث أو مساعد باحث)، والوصول إلى النتائج نفسها. الأنموذج التحليلي هنا هو أقرب ما يكون من هذا التعريف.

في ما يلي مثال عن هذا الأنموذج: «تهدف الدراسة الحالية إلى مقارنة خصائص المعلم في الدول ذات التحصيل المرتفع (سنغافورة -الصين)، والدول ذات التحصيل المنخفض (السعودية)، في اختبارات دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS 2007)، وذلك بهدف الكشف والتعرف إليها؛ ثم إبراز أكثر هذه الخصائص مساهمة في تفسير التباين في تحصيل الطلاب. ولتحقيق ذلك، جرى الاعتماد على الاستبانة الخاصة بمعلم الرياضيات والعلوم (...). وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، منها: (أ) إن معلمي الرياضيات والعلوم في الدول ذات التحصيل المرتفع (سنغافورة - الصين) أكثر مشاركة في الدورات التدريبية، ويخصصون وقتًا أطول في خلال الأسبوع لإلقاء الدروس وحل المسائل، ويسمحون باستخدام الآلات الحاسبة بصورة أكبر، مع توافر الحاسوب

لديهم بصورة أكبر، ولا يوجد أي معوق متعلق بالموارد لديهم، إضافة إلى أنهم أكثر تركيزًا على الواجبات التي تتطلب وقتًا طويلًا، وتتضمن تقارير وتطبيقات؛ كما أن الاختبارات المُعدة من لدُنهم أكثر ارتكازًا على الأسئلة التي تتضمن الفهم والتطبيق والشرح والتفسير والتعليل؛ وذلك مقارنة بمعلمي الرياضيات والعلوم في السعودية؛ (ب) إن أقوى خصائص معلمي الرياضيات تفسيرًا للتباين في مستوى تحصيل الطلاب، في الدول موضوع المقارنة، هي نماذج الأسئلة التي يُعدها المعلم، واستخدام الحاسب الآلي المتصل بالإنترنت للتفتيش عن أفكار ومعلومات، حيث فسرت مجتمعة 15 في المئة من مقدار التباين في تحصيل الطلاب في الدول موضوع المقارنة في مادة الرياضيات».

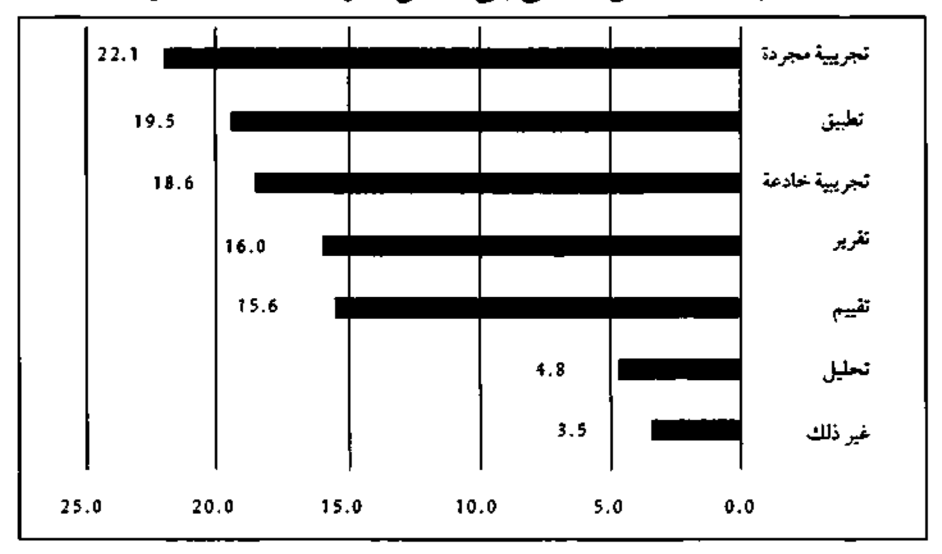
حصة هذا الأنموذج من جميع الدراسات هي الأدنى بوضوح تام (4.8 في المئة)، في مقابل 91.8 في المئة لمجموع الأنماط التجريبية والمعيارية والتطبيقية (انظر الشكل (8-1)).

لا يكمن الفرق بين الأنموذج التحليلي وغيره في استعمال الاستبانة أو عدم استعمالها؛ ويبين الجدول (8-4) ذلك. وتستعمل الدراسات التحليلية الاستبيان أيضًا، فهي أداة صالحة لجمع البيانات. تكمن القضية في كيفية صنع الاستبانة، وفي كيفية تحليل البيانات المجمعة بوساطتها. كما أن الأنموذج التحليلي هو الأكثر تنوّعًا في أدواته: استبانة، مقاييس، مقابلات، وثائق، نصوص، يوميات، وبطاقة ملاحظة ...إلخ. وهذا متضمن في فئتَيْ «غير ذلك» و«أداتين وأكثر» في الجدول. وعندما تتعدد الأدوات، يُلجأ إلى التثليث (Triangulation) أو المقارنة المتعددة الأبعاد بما يسمح بتدقيق المعلومات من جهات عدة. ويعكس غياب تحليل النصوص عن الأنموذج التجريبي الابتعاد عن الوقائع نحو البيانات المجمعة عن طريق الاستبيان.

ثمة استخدام فروق دالة في الأنموذج التحليلي أيضًا، حيث تستعمل دليلًا على فكرة، وليست هي النتيجة نفسها. ومن أصل 11 دراسة صنفت في هذا الأنموذج، أتت دراسة واحدة على ذكر قيمة الفروق الدالة في ملخصها، في مقابل 92 و88 في المئة من الدراسات المصنفة تجريبية وخادعة.

الشكل (8-1)

نوزيع الدراسات التي جرى فحصها
بحسب الأنماط من الأعلى إلى الأدنى تكرارًا (بالنسبة المئوية)



الجدول (8-4)

أدوات التحليل الشائعة بحسب النمط

النمط	استبيان	اختبار	غير ذلك	أداتان أو أكثر	غير محدد	المجموع
تجريبية مجردة	66.7	0.0	23.5	9.8	0.0	100
تجريبية خادعة	93.0	0.0	2.3	2.3	2.3	100
تقويم	44.4	8.3	27.8	11.1	8.3	100
تقرير	67.6	2.7	21.6	5.4	2.7	100
تطبيق	22.2	31.1	6.7	33.3	6.7	100
تحليل	54.5	0.0	18.2	27.3	0.0	100
غير ذلك	12.5	0.0	0.0	0.0	87.5	100
المجموع	57.1	7.8	15.6	13.0	6.5	100

ثمة فرق دال إحصائيًا بين المقالات (الأساتذة) من جهة أولى، والرسائل والأطروحات (الطلاب) من جهة ثانية، في استخدام الأنموذج التحليلي، مقارنة بالنماذج الأخرى. ووجدنا الدراسات التي تعتمد الأنموذج التحليلي، على الرغم من قلة عددها، بين الرسائل والأطروحات (8) أكثر مما وجدناه بين المقالات (3). وكذلك وجدنا في الرسائل والأطروحات نِسبًا أعلى للنمط التطبيقي (33 في المئة)، مقارنة بالمقالات (11 في المئة). وفي المقابل، يحصد النمط التجريبي حصة في المقالات (48 في المئة) أعلى مما في الرسائل والأطروحات (26 في المئة). وتبين هذه النتائج الأثر الذي يتركه الأساتذة في الطلاب، كما تبين في الوقت نفسه الفرق بين الشروط الشائعة لكتابة مقالة، وتلك التي تحكم إعداد رسالة أو أطروحة. لكن ما لفتنا أن ظاهرة «التجنب» شملت أيضًا الدراسات التحليلية. فنحن لم نجد دراسة واحدة في مجمل العينة تحلل قضية تربوية تحتمل الجدال.

خلاصة ومناقشة

استخرجنا ستة أنواع في مناهج البحث التربوي، لكنها عمليًا خمسة أنماط وأنموذج (5+1)؛ ذلك أن الأنموذج التحليلي قليل الحضور (4.8 في المئة)، يقابله خمسة أنماط أو قوالب تشترك في ما بينها في عدد من السمات، وتمثل معًا 91.8 في المئة من مجموع عينة الدراسات التي جرت مراجعة ملخصاتها (231 دراسة)[18]. ولاحظنا أن طريقة تحليل النصوص أو الوثائق أو المحتوى شبه غائبة عن الأدوات المعتمدة في هذه العينة (تسع دراسات فقط). كما بينا بالنسبة إلى العينة الأوسع التي راجعنا عناوينها (2.329 دراسة)، أن الدراسات المنخرطة في القضايا الاجتماعية والسياسية، أي التي تحمل حساسية سياسية معينة (حقوق المعلمين، والضمان والحماية، والأحوال الاجتماعية، والوضع الوظيفي، والسياسات) ذات وجود هامشي في الموضوعات التي عالجها مؤلفو المقالات والرسائل والأطروحات في موضوع المعلمين (1.5 في المئة منها).

(18) وُضع ما بقي من دراسات (3.5 في المئة)، تحت فئة غير ذلك، وهي غير صالحة للتصنيف في أي من النماذج الستة، ولا لإضافة أنموذج سابع.

تشير هذه النتائج إلى هامشية البحث العلمي التحليلي في التربية و«ضعف» البحث التربوي عمومًا. والضعف لا يقصد به هنا النقص في المراجع، أو عدم ضبط الأداة، أو قلة خبرة الباحثين ...إلخ[19]، وليست المسألة مسألة انفصال للبحوث عن المجتمع. وإذا كان لا بد من استعمال كلمة ضعف، فهي هنا ضعف المساهمة المعرفية فيها؛ إنها «مشكلة البحث» على حد تعبير ماك وليام ولي[20]، أو هي قضية «نظرية» كما يصف دورها برنشتاين: «النظرية مهما كانت أولية، تأتي قبل البحث. ومن ثم، عندما يبدأ البحث تكون النظرية قد خضعت توًا للتوضيح بقدر ما تواجه الوقائع التجريبية. ومع نهاية البحث تكون قد شهدت تطورات مفاهيمية إضافية»[21].

في أي حال، ليس الضعف هو بيت القصيد في دراستنا؛ بل بيت القصيد هو قوة انتشار أنواع الدراسات التي تقوم على عوامل أخرى غير معرفية. وندّعي أن لهذه الأنماط الشائعة وظيفة اجتماعية، وإلا لما انتشرت بهذه القوة؛ إذ لاحظنا أن النمط التجريبي منتشر، بشكليه الفارغ والخادع، علمًا أن تقديم التوصيات فيه هو أمر عادي. فضلًا عن الأنماط المعيارية التي تهدف إلى التوصية بالتطوير، التي تتخذ شكل التقويم أو التقرير أو التطبيق، تُبنى بدورها على قواعد تجريبية. وهي «قوالب»، بمعنى أنها تقوم على التجنب وعلى معادلة من مكونين: طريقة تجريبية - مآل معياري، مع تفاوت في حصة كل من هذين المكونين تبعًا للنمط (تجريبي فارغ، وتجريبي خادع، وتقويمي، وتقريري، وتطبيقي). ولم نجد في هذه الدراسات إطارًا نظريا أو مفاهيميًا عامًا، أو مستقى من أحد الميادين المعرفية الإنسانية كالفلسفة أو علم الاجتماع أو التاريخ أو علم النفس. الإطار «النظري» في هذه الأنماط هو مراجعة للدراسات التجريبية المماثلة، وكأنما تراصف الملخصات مع نتائج البحث، ومع تكاثر الدراسات المشابهة عبر الزمن، إلى ما لا نهاية، سوف ينتج آليًا معرفة، كما يقول رايت ميلز.

(19) Yüksel Göktaş et al, «Trends in Educational Research in Turkey: A Content Analysis,» *Educational Sciences: Theory & Practice*, vol. 12, no. 1 (2012), pp. 455-460.

(20) Erica McWilliam & Alison Lee, «The Problem of «The Problem with Educational Research»,» *Australian Educational Researcher*, vol. 33, no. 2 (2006), pp. 43-60.

(21) Basil Bernstein, *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique*, revised edition (Oxford: Rowman & Littlefield Publishers, 2000).

يعبر انتشار هذه القوالب عن وجود تقليد راسخ في البحوث التربوية العربية. ولهذا التقليد، كما كل تقليد اجتماعي أو مؤسسي، قواعد، وأهل يحرصون على الحفاظ عليه، نجدهم في كليات التربية، مسؤولين وأساتذة، وهيئات تحرير الدوريات المحكمة. إنه «واقعة اجتماعية»[22]، بالمعنى الذي يعطيه دوركهايم للمصطلح[23]: هي مستقلة عن وجود الأفراد، وتبقى قائمة حتى لو تغير أعضاء اللجنة التحكيمية أو رؤساء الأقسام؛ وهي قاهرة، أي تفرض نفسها على الباحثين الجدد، وتعاقب من لا يلتزم بها (ترفض ما يكتبه الأستاذ وتمنعه من ثم من الترقي). وفي مؤتمر عن البحث التربوي نظمته شبكة «شمعة» في عام 2013، قالت أستاذة في جامعة خليجية ما معناه إنها كانت تعلّم في إحدى الجامعات الأميركية، وتنشر أعمالها هناك، لكنها عندما انتقلت إلى الجامعة الخليجية تلقت تقويمات سلبية لدراساتها التي كانت تضعها على الطريقة السابقة، ولم تنشر أعمالها. ولما سألت عن السبب، قيل لها إن هناك أصولًا وقواعد يجب أن تتبعها. وأنهت كلامها بالقول إنها اعتمدت هذه القواعد وأصبحت تنشر، وأن ما تنشره الآن هو عمومًا «من دون معنى»، لكنها مستمرة في ذلك لأنها تريد أن تحصل على الترقية.

هذه التقاليد ذات طبيعة أكاديمية طبعًا، لكن وظيفتها الاجتماعية تأتيها من ناحيتين؛ ناحية «التجنب»، أو العمل ضمن القيود الفكرية والسياسية في المجتمع، لجهة الموضوعات التي تطرح، ولجهة الطريقة التي تطرق بها هذه الموضوعات، ولذلك يجب أن تكون البحوث مقبولة أو غير مستنكرة في الثقافة السائدة؛ وناحية ما سميناه «الوسواس الاجتماعي»؛ وسواس العالم المحايد القدير في الإحصاءات، لأن الأرقام هي العلم والموضوعية، ووسواس الفاعل الاجتماعي، بدوريه المقوم (المفتش، والمدير، والمعلم) والخبير. وهي وساوس تقوم على الادعاء؛ أما الفاعلون الاجتماعيون الحقيقيون فهم في مكانٍ آخر، ولا ينتظرون نتائج هذه البحوث كي يقرروا ماذا يفعلون. ولوم المسؤولين على عدم الأخذ بتوصيات الدراسات هو عنصر متكرر من عناصر هذه الوساوس.

---

(22) في الكتاب المترجم الذي نعود إليه، استخدم المترجم تعبير «ظاهرة اجتماعية»، مقابل «واقعة اجتماعية» (Fait Social) في كتاب دوركهايم الفرنسي؛ وهذه الترجمة في رأينا غير صحيحة.

(23) إميل دوركهايم، **قواعد المنهج في علم الاجتماع**، ترجمة محمود قاسم (القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، 1974).

ليس لدينا معلومات تبين لنا تاريخ هذه التقاليد وجغرافيتها؛ متى انطلقت؟ ومن أين؟ وكيف انتشرت؟ لكن أغلبية الظن أنها انطلقت من البلدان العربية الأكثر إنتاجًا للدراسات التربوية، والأكثر تصديرًا للأساتذة، التي تمرست، في الوقت نفسه، خلال فترة طويلة من الزمن بالاستبداد السياسي. وإذا صح هذ الظن، نفكر فورًا في ثلاث بلدان منتجة في المشرق: مصر والعراق وسورية؛ وتكون البلدان المستهلكة لهذا التقليد هي دول الخليج العربي. وتخرج نسبيًا من هذه الخريطة بلدان المغرب العربي ولبنان والأردن، لأنها لا توجد فيها الشروط الثلاثة للتصدير ولا شرط الاستيراد. واقع الحال أن دولًا مثل المغرب والجزائر لا يوجد في كل منهما حتى اليوم إلا كلية تربية واحدة، وفي تونس لا توجد أي كلية تربية، لأن إعداد المعلمين ينجز في هذه البلدان في معاهد تابعة للوزارة. وهذه المعاهد لا تمنح شهادات عليا في التربية، ولا تصدر دوريات. وفي المقابل، نجد في مصر 41 كلية تربية، وفي العراق 57 كلية، وهما أكثر بلدين ينتجان شهادتَي الماجستير والدكتوراه (في مصر 75 برنامجًا لهاتين الشهادتين، وفي العراق 56 برنامجًا)[24].

مع تأمل انتشار هذه التقاليد، نصل إلى استنتاجين إضافيَين؛ **الأول** أن الأساتذة هم حماة هذه التقاليد، وهم حملتها وناقلوها إلى الجيل الجديد من الباحثين، ومن جامعة إلى أخرى، ومن بلدٍ إلى آخر، علمًا أن الأساتذة الجامعيين من حيث المبدأ هم النخبة المفكرة في المجتمع. والثاني أن الجامعة (كلية التربية هنا) تقوم بعملية تنشئة اجتماعية امتثالية منهجية للطلاب في جميع المستويات، بما في ذلك على مستوى الماجستير والدكتوراه، علمًا أنها يجب أن تقوم، كما يكتب الباحثون التربويون أنفسهم، بدور بارز في التغير الاجتماعي. وكنا نظن أن التعليم الجامعي يختلف عن التعليم ما قبل الجامعة، في معادلة التنشئة -التغير، فإذا به في بلداننا، يقوم بدور مماثل للتعليم الذي قبله، مع تدرج يفرضه الارتقاء من صف إلى صف أعلى.

---

(24) استخرجت هذه الأرقام من: **دليل الجامعات في البلدان العربية 2013**، إعداد سالية حطيط (بيروت: الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، 2014)، في: http://bit.ly/1Q99003.

المراجع

1 - العربية

الأمين، عدنان. «التعليم في البلدان العربية». في: **التقرير العربي الأول للتنمية الثقافية**. بيروت: مؤسسة الفكر العربي، 2008.

______. «قضايا النوعية في مؤسسات التعليم العالي في البلدان العربية». في: عدنان الأمين (محرّر). **قضايا النوعية في التعليم العالي في البلدان العربية**. بيروت: الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، 2014.

بطاح، أحمد عبد الجليل. «معوقات البحث وسبل الارتقاء في جامعة مؤتة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها». **مجلة العلوم التربوية**. العدد 13 (2007)، في: http://bit.ly/1TgyFDq.

الحروب، أنيس. «قضايا النوعية في برامج التربية في الجامعات العربية». في: عدنان الأمين (محرّر). **قضايا النوعية في التعليم العالي في البلدان العربية**. بيروت: الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، 2014.

حمود، رفيقة. «مكانة الجامعات العربية في التصنيفات الدولية». في: عدنان الأمين (محرّر). **قضايا النوعية في التعليم العالي في البلدان العربية**. بيروت: الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، 2014.

دليل الجامعات في البلدان العربية 2013. إعداد سالية حطيط. بيروت: الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، 2014، في: http://bit.ly/1Q99003.

دوركهايم، إميل. **قواعد المنهج في علم الاجتماع**. ترجمة محمود قاسم. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، 1974.

سيد، فاطمة حسن. «إصلاح التعليم بين الخوف من المؤامرة وغياب المشاركة: دراسة تأثير المساعدات التنموية الأجنبية على إصلاح سياسة التعليم الأساسي في مصر في عقد التسعينات». في: عدنان الأمين (محرّر). **إصلاح التعليم العام في البلدان العربية**. بيروت: الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، 2005.

الشرع، إبراهيم أحمد وطلال عبد الله الزعبي. «مشكلات البحث التربوي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية الحكومية». دراسات، **العلوم التربوية**. السنة 38. العدد 4 (2011)، في: http://bit.ly/1TgyFDq.

ضو البيت، وصرة إبراهيم. «واقع استخدام الإنترنت في البحث العلمي لطلاب الدراسات العليا: دراسة تطبيقية على بعض الجامعات السودانية». أطروحة دكتوراه. 2010، في: http://bit.ly/1TgyFDq.

عمر، فيصل وعفيف حافظ زيدان. «معوقات البحث العلمي لدى المشرفين المتفرغين في جامعة القدس المفتوحة». **المجلة الفلسطينية للتربية المفتوحة عن بُعد**: السنة 1، العدد 1، كانون الثاني/ يناير 2007، في: http://bit.ly/1TgyFDq.

الفيومي، خليل عبد الرحمن. «صعوبات البحث الأكاديمي في أقسام المناهج وأساليب التدريس في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس». **المجلة التربوية** (عمّان). السنة 27. العدد 105 (2012)، في: http://bit.ly/1TgyFDq.

المجيدل، عبد الله وسالم مستهل شماس. «معوقات البحث العلمي في كليات التربية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية: دراسة ميدانية، كلية التربية بصلالة أنموذجًا». **مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية**. السنة 26. العددان 1-2 (2010)، في: http://bit.ly/1TgyFDq.

نوفل، نبيل. «الحرية الأكاديمية بين النظرية والتطبيق: قراءة في الواقع المصري». (ورقة غير منشورة، 1999).

2 - الأجنبية

El-Amine, Adnan. «Enseignement et dépendance, essai sur les pays arabes.» Thèse de Doctorat d'Etat, Paris, Sorbonne, 1991.

Bernstein, Basil. *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique*. Revised edition. Oxford: Rowman & Littlefield Publishers. 2000.

Göktaş, Yüksel et al. «Trends in Educational Research in Turkey: A Content Analysis.» *Educational Sciences. Theory & Practice*. vol. 12. no. 1 (2012).

McWilliam, Erica & Alison Lee. «The Problem of «The Problem with Educational Research».» *Australian Educational Researcher*. vol. 33. no. 2 (2006).

Mills. C. Wright. *Sociological Imagination*. New York: Oxford University Press. 1959.

«No Child Left Behind: A Desktop Reference.» U.S. Department of Education/ Office of the Under Secretary/Office of Elementary and Secondary Education: September 2002. at: http://1.usa.gov/1YDF8Mt.

«Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers (Overview).» OECD, 2005, at: http://bit.ly/1MRafyE.

UNESCO. «Recommendation Concerning the Status of Teachers.» Adopted by the Special Intergovernmental Conference on the Status of Teachers (Paris). 5 October 1966, at: http://bit.ly/2cO90mV.

Young, Michael F. D. «Rescuing the Sociology of Educational Knowledge from the Extremes of Voice Discourse: Towards a New Basis for the Sociology of Curriculum.» *British Journal of Sociology of Education*. vol. 21. no. 4 (2000).

الفصل التاسع

الباحث العربي الفلسطيني في الداخل وإشكالية مناهج البحث العلمي الاجتماعي

إبراهيم فريد محاجنة

يتنامى الاهتمام في مؤسسات أكاديمية وبحثية بإعادة مراجعة مناهج البحث العلمي وتقنياته في مجال العلوم الاجتماعية. فكثيرًا ما تقوم المؤسسات الأكاديمية والبحثية باستعارة الأطر النظرية والتقنيات البحثية التي طورتها مراكز البحث المتعددة في العالم، ونقلها ضمن سياقات تاريخية ومجتمعية وثقافية محددة، من دون الأخذ في الحسبان خصوصيات مجتمعاتهم. و يطرح هذا النوع من الاستعارة للمناهج والتقنيات في الوقت الراهن تساؤلات عدة في شأن الإنتاج المعرفي في هذه المجتمعات، ومدى صلاحية مضامينها. فإذا كان شكل المعرفة وجوهرها، بوصفهما نتاجًا اجتماعيًا، يتشكلان وفقًا لسياقات تاريخية ومجتمعية، فعلى النشاط البحثي أن يتلاءم مع هذه السياقات على المستويين النظري والمنهجي؛ لأنها تفرز مجموعة معقدة من العوامل التي تؤثر في الباحث، وفي العملية البحثية ونتائجها. كما أن استعارة المناهج والتقنيات البحثية من الآخر، يجب أن تأخذ في الحسبان السياق والأوضاع المحلية التي ربما تنعكس على نتائج النشاط البحثي برمته[1].

(1) إدوارد كونت وروجر هيكوك، «عوائق بناء المنهج، مقاربات زمكانية ونهاية البداية»، في: روجر هيكوك وآخرون (محررون)، البحث النقدي في العلوم الاجتماعية: مداخلات شرقية - غربية عابرة =

إن التعريف الإجرائي والمبسط للبحث العلمي هو ذلك النشاط الموجه نحو الوصول إلى إجابات عن سؤال محير أو أكثر. ومن ثم، فإن النشاط البحثي يبدأ بمشكلة بحثية، وهي بمنزلة سؤال محير يثير اهتمام الباحث، فتُستخدم مجموعة من التقنيات البحثية للوصول إلى الإجابة عن السؤال. واستنادًا إلى هذا، فإن نجاح النشاط البحثي يعتمد، أساسًا، على الإطار النظري المُعتَمد، وعلى طبيعة الوسائل (المناهج والتقنيات) البحثية التي يختارها الباحث، وصولًا إلى إجابات تتسم بـ «الصدقية» و«الثبات»، على مسمياتها المختلفة، في منهجيات البحوث المختلفة. فضلًا عن ذلك، فإن كل باحث مقيد بجملة عوامل لها إسقاطاتها (تأثيراتها) على خياراته المنهجية ووسائله البحثية. فمنها ما هو مرتبط بالعوامل الذاتية للباحث (معتقداته ونوعه الاجتماعي ودرجة تعلمه ...إلخ)، ومنها ما هو مرتبط بالأوضاع التي يجري فيها البحث، والتي تتفاعل مع العوامل الذاتية في شبكة معقدة من العلاقات، تتجلى في العملية البحثية برمتها.

في «الحالة الفلسطينية»، هناك عدد من العوامل السياسية والثقافية والاجتماعية المؤثرة في الباحث والمناهج والتقنيات البحثية المستخدمة، التي كثيرًا ما تُهمل، ولا سيما عند إنتاج العلوم الاجتماعية. فالمناهج والتقنيات البحثية في العلوم الاجتماعية لا تُستخدَم في المختبر، بل تتفاعل مع عوامل متداخلة عدة يجب أن يعيها الباحث مسبقًا لوعي إسقاطاتها على النشاط البحثي، وهو ما يتناوله هذا البحث درسًا وتحليلًا[2].

أولًا: الإنتاج العلمي بين «البيئة المعادية للبحث» و«المنفذ المغلق» و«البيئة غير الملائمة للبحث»

تناول عدد من الدراسات مجموعة العوامل التي تؤثر في الباحث والمناهج والتقنيات البحثية التي يستخدمها، من خلال تسميات منوعة وفي سياقات مختلفة.

= للاختصاصات (رام الله: جامعة بير زيت - معهد إبراهيم أبو لغد للدراسات الإنسانية؛ فيينا: الأكاديمية النمساوية للعلوم - معهد علم الإنسان الاجتماعي، 2011)، ص 7-58.

(2) مجدي المالكي، «أن تبحث في ظل بيئة غير ملائمة للبحث: الحالة الفلسطينية»، في: هيكوك وآخرون، ص 159-160.

فمثلًا، جرى اعتماد مصطلح «البيئة المعادية للبحث» للإشارة إلى العوامل المعوقة للعمل البحثي الميداني. وتُعرّف هذه الدراسات البيئة بوصفها تلك البيئة التي يُرفض فيها إجراء البحث على نحو كامل لعدد من الأسباب المختلفة، لا لامتناع مجتمع البحث عن التعامل إيجابيًا مع النشاط البحثي في مراحله المختلفة فحسب. وفي حالة تنفيذ البحث، فإن هذه البيئة تحاول الهيمنة على مجريات البحث، وصولًا إلى تحديد التوجهات العامة للنتائج. وميزت هذه الدراسات بين «البيئة المعادية للبحث» و«العمل البحثي في بيئة صعبة وحساسة»؛ كالبحوث التي تُجرى في مجالات العلاقات الجنسية والجريمة والمخدرات. وتشير هذه الدراسات إلى أن معاداة البحث أو الممانعة التي يُظهرها مجتمع البحث تتدرج من رفض كامل للبحث ومجرياته، إلى عدم التجاوب في بعض مراحله.

تكون هذه الممانعة أحيانًا صريحة ومباشرة؛ مثل البحوث التي تُجرى في مجالات الأمن التي كثيرًا ما يرفض أصحابها الإدلاء بالمعلومات إدلاءً صريحًا ومباشرًا. وربما تكون مستترة وغير مباشرة، مثل البحوث التي تُجرى مثلًا في بعض الموضوعات مع الأحزاب السياسية التي تسعى إلى الهيمنة على البحث ونتائجه، من خلال تشكيل صور وانطباعات إيجابية في المتلقين، بوصفهم جزءًا من الدعاية أو البراغماتية. وتتغير هذه البيئة المعادية أيضًا من حيث شدة عدائيتها للبحث عبر الفترات المختلفة تبعًا للأوضاع السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية التي يمر بها المجتمع المعني بالبحث[3].

تستخدم دراسات أخرى مصطلح «المنفذ المغلق» (Closed Access)، للإشارة إلى مجمل الصعوبات التي تواجه الباحث في أثناء سعيه للوصول إلى البيانات المطلوبة للبحث ومصادر المعلومات. وكثيرًا ما تتعلق المنافذ المغلقة بحجب مصادر المعلومات عن الباحثين لأسباب عدة، يعود بعضها إلى عدم الثقة بالباحثين والمؤسسات التي تُجري البحث، أو إلى طبيعة الموضوعات أو جماهير البحث أو المؤسسات التي هي محل البحث؛ كالتي تمتلك معلومات حساسة لا يمكن تقديمها إلى الباحثين بسهولة. وتشير هذه الدراسات إلى أن تذليل هذه الصعوبات

---

(3) Nigel Fielding, «Working in Hostile Environments,» in: Clive Seale et al (eds.), *Qualitative Research Practice* (London: Sage Publication, 2004), pp. 236-248.

يُملي على الباحثين ضرورة استخدام وسائل وتقنيات بحثية مرنة وقابلة للتفاعل مع هذه الصعوبات، كما أن هذه الأوضاع غالبًا ما تضطرهم، في أثناء عملية التحضير للبحث، إلى الدخول في جدال ومحاولات إقناع طويلة ومعقدة لا غنى عنها؛ لأنه لا يمكن البدء بالبحث من دونها.

إن أهمية دراسة البيئة المعادية للبحث لا تقتصر على أنها مشكلة تقنية أو فنية أو خلقية؛ إذ لا بد للباحث من أن يتجاوزها، أو من أن يعيَ مسبقًا إسقاطاتها على البحث ونتائجه. وتكمن أهميتها الكبرى في أن هذه البيئة المعادية، في حد ذاتها، مصدر مهم للمعلومات التي ينبغي أن تُدمج في التحليل بدراسة تفاعلها مع العوامل والمتغيرات الأخرى. فمعارضة إجراء البحث ومنْع تنفيذه، أو الامتناع عن الإجابة، أو رفض التعاون في البحث بأشكاله الصريحة والمستترة، هي ممارسات تخبرنا بكثير عن طبيعة البناء المؤسساتي في المجتمع والدولة، وتضارب المصالح وموازين القوى في المجتمع، والقوانين والثقافة السائدة وكيفية عملها في لحظات تاريخية معينة. لذلك، فإن الممانعة تجاه البحث بدرجاته المختلفة تشكل في ذاتها بيانات لها دلالات اجتماعية وسياسية وثقافية مهمة[4].

اختار المالكي تسمية مجموعة العوامل «المؤثرة» في الباحث ومناهج البحث التي يستخدمها «البيئة غير الملائمة» لأنها تتعلق، في السياق الفلسطيني، بالأوضاع التي تؤثر في العملية البحثية، ولا سيما الأوضاع السياسية المؤثرة في مناحي الحياة كلها، ومنها الإنتاج المعرفي[5]. ومن ثم، لا تقتصر هذه العوامل على الباحث وعلى تحيزاته الأيديولوجية والفكرية، كما أنها لا تتعلق حصرًا بسلوك الممانعة لجمهور البحث في عدم تجاوبهم لأسباب ذاتية. فهناك مجموعة واسعة ومعقدة ومتشابكة من العوامل، مثل الأوضاع السياسية، والبنى المؤسساتية والاجتماعية والثقافية التي تتفاعل مع العوامل الذاتية الخاصة بالباحث وجمهور

---

(4) Geoff Cooper, «Conceptualization Social Life,» in: Nigel Gilbert (ed.), *Researching Social Life*, 3rd ed. (London; Thousand Oaks & New Delhi: Sage Publication, 2008), p. 5, and Elisa Sobo & Victory de Munck, «The Forest of Methods,» in: Victory C. de Munck & Elisa J. Sobo (eds.), *Using Methods in the Field: A Practical Introduction and Casebook* (Walnut Creek, CA: Altamira Press, 1998), p. 20.

(5) المالكي.

البحث، وتؤثر في الباحث ومجريات بحثه ونتائجه؛ ذلك أن من الصعب فصل تأثيرات هذه العوامل بعضها عن بعض إلا لأسباب إجرائية[6].

باختصار، إن الفكرة الأساس في هذا السياق متمثلة بوجود مجموعة واسعة ومعقدة ومتشابكة من العوامل والأوضاع السياسية، والبنى المؤسساتية والاجتماعية والثقافية التي تتفاعل مع العوامل الذاتية الخاصة بالباحث (ثقافته ومعتقداته ونوعه الاجتماعي ودرجة تعلمه وتحيزاته الأيديولوجية والفكرية) وجمهور البحث؛ وهي عوامل تنعكس على مجريات البحث ونتائجه. وسنركز نقاشنا في الأوضاع الخارجية التي تتفاعل مع العوامل الذاتية الخاصة بالباحث وتتجلى في اختيار «منهجية» البحث.

ثانيًا: هل المنهجية الاستقرائية هي في خدمة غير المرئي والمخفي والآخر والمكتوم حقًا؟

تشهد الأدبيات نقاشًا محتدمًا يتعلق بمنهجيتَيْ الوصول إلى المعرفة العلمية:

- **المنهجية الاستنباطية** (الاستنتاجية أو الاستدلالية Deductive)؛ وهي تُستخدم للتحقق من صدق المعرفة، قياسًا على معرفة سابقة بافتراض صحتها، حيث يقوم هذا المنهج على الانتقال من المقدمات إلى النتائج؛ أي من العام إلى الخاص، أو من المبادئ إلى النتائج. فقبول صحة المقدمات يؤدي إلى قبول صحة النتائج[7]. وعمومًا، ترتبط المنهجية الاستنباطية بالمدرسة الكمية التي تنطلق من الفلسفة الوضعية؛ إذ ترى في المقام الأول أن الحقيقة واحدة. وبناء على ذلك، تهتم بمدى قياسها. لذا، تجدها تهتم كثيرًا بأدوات القياس والاختبار. ومن الناحية الإجرائية، ينطلق الباحث في هذا المنظور من النظرية إلى الحقل لتعميم النظرية أو نفيها بحسب الواقع الميداني.

---

(6) في ما يتعلّق بالشأن الفلسطيني، انظر: كاميليا فوزي الصلح وآخرون، في وطني أبحث: المرأة العربية في ميدان البحوث الاجتماعية (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، 1993).

(7) المعرفة السابقة تسمى مقدمة. أما المعرفة الجديدة فتسمى نتيجة.

- **المنهجية الاستقرائية (الاستهلالية Inductive)**؛ وهي مقابلة للمنهجية السابقة، وتتبع الجزئيات، كلها أو بعضها، للوصول إلى حُكم عام يشملها كلها، حيث ينتقل الفكر من الحكم في الجزئي إلى الحكم في الكلي (يدخل الجزئي تحته). وإجرائيًا، يطور الباحث مفاهيم ونظريات بناء بالنسبة إلى المعلومات الميدانية التي جمعها في الحقل. وعمومًا، ترتبط المنهجية الاستقرائية بالمدرسة النوعية (أو الكيفية) وهي تنطلق من الفلسفة، من جهة أن الحقيقة ليست واحدة بل متعددة ومتغيرة وتتشكل تباعًا بحسب السياقات والأفراد[8].

تهتم المنهجية الاستقرائية بوجهات النظر والتجارب والخبرات. فهي تقدم بيانات ذاتية، وتصف الظواهر الاجتماعية كما تحدث «طبيعيًا» (من دون محاولة التأثير فيها (Manipulation))، وتفهم الوضع من خلال المنظور الكلي والشامل للموضوع (لا من خلال تحديد عدد من المتغيرات)، وتستخدم البيانات والمعلومات لبناء مفاهيم ونظريات وتطويرها يساعدنا في فهم العالم الاجتماعي (لا لاختبار نظريات موجودة). وفي الآن نفسه، يحذر رواد المنهجية الاستقرائية من التعامل مع البحث النوعي على أنه بديل سهل للبحث «الإحصائي» أو الكمي، ويناشدون التعامل معه كنوع من المبادرة (Pro)، الفاعلية (Activism) والمشاركة في القضايا الاجتماعية والإنسانية التي هي محل البحث[9].

أهم مميزات المنهجية الاستقرائية هو تسليط الضوء على غير المرئي (كشف المستور) وإظهار المخفي وإعطاء منصة للآخر أو الشاذ وإسماع صوت المكتوم، بل إلغاء مصطلح «الانحراف المعياري». فالباحث غير مقيد في رؤية الحقائق من خلال «نظارة» النظريات الدارجة، بل هو حر ينطلق من الحقل، حتى من الحالة الواحدة، ويتتبع الجزئيات للوصول إلى حكم عام يشملها كلها. وبناءً على ذلك، تُعَد المنهجية الاستقرائية بوابة التجديد التي تدعو الباحث، خصوصًا

---

(8) سمحه شلسكي وبراخه مبنى البرط، **المدونة البحثية: سبل كتابة البحث النوعي: من تفكيك الواقع إلى بناء النص** (تل أبيب: معهد موفيت، 2007)، ص 83-152 (باللغة العبرية).

(9) أشر شقيدي، **طرائق جمع المعلومات: كلمات تحاول اللمس: البحث النوعي - نظرية وتطبيق** (تل أبيب: راموت، 2003)، ص 69-92 (باللغة العبرية).

من المجموعات «الطرفية»، إلى استقراء الحقائق، مهما كانت طبيعتها، وتسليط الأضواء عليها، بالنظر إلى أن من حقها أن تُسمِع صوتها للملأ وتعبر عما يتعلق بالموضوع البحثي المثار[10].

من ثم، يُطرح السؤال الآتي: هل الباحث العربي الفلسطيني في إسرائيل حر في اختيار إحدى المنهجيتين؟ أم هل أن الأوضاع الخارجية التي يعيشها هذا الباحث والعوامل الذاتية الخاصة به تؤثر في اختياره منهجية بحوثه في موضوع السياسات الاجتماعية التي تتجسد في خدمات دولة الرفاه الإسرائيلية الموجهة نحو المواطنين العرب؟

ثالثًا: الباحث العربي الفلسطيني في دولة الرفاه الإسرائيلية

ثمة تعريفات جمة لدولة الرفاه، واخترنا أكثرها ملائمة لموضوع دراستنا: «تدخل الدولة في الشؤون الاجتماعية والاقتصادية بهدف تغيير تأثير السوق الحرة في حياة الأشخاص والعائلات والمجموعات»[11]. ومفاد هذا التعريف أن مستوى حياة الإنسان غير مرتبط بما يملكه من «قدرات»، بل تضمنه الدولة لكل فرد بموجب «العقد الاجتماعي». وبكلمات أخرى، لا يتعلق مستوى حياة الإنسان حصريًا بمدى مشاركته في السوق الحرة فحسب، بل يتأثر بقرارات الدولة المتعلقة بذلك أيضًا[12].

تهدف دولة الرفاه إلى الحصول على ثلاث نتائج أساسية، **أولاها**، ضمان مستوى حياة مقبول لكل السكان من حيث الصحة والتعليم والإسكان والعمل والدخل والرعاية الاجتماعية، بوصفها مجالات اجتماعية واضحة. أما النتيجة الثانية، فهي تحمل المسؤولية الجماعية (من خلال انتخاب أحزاب تحمل فكرة دولة الرفاه لسدة الحكم) من أجل الحصول على هذا المستوى من الحياة

(10) Norman Denzin & Yvonna Lincoln, «Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research,» in: Norman Denzin & Yvonna Lincoln (eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research*, 4th ed. (California: Sage Publications, 2011), pp. 1-20.

(11) Marks Abram, *Social Survey and Social Action* (London: Heinmann, 1951).

(12) Gosta Esping-Andersen, *The Three Worlds of Welfare Capitalism* (Oxford: Polity Press, 1990).

والمحافظة عليه في المجالات المذكورة آنفًا. وأما النتيجة الثالثة، فهي تنفيذ هذه المسؤولية الجماعية من خلال أعمال الحكومة ومشاركة جميع السكان (عبر دفع الضرائب أساسًا). والمعنى الفعلي لهذه الأهداف أن دولة الرفاه تمثل المسؤولية العامة التي أخذها المجموع (Collective) على عاتقه لرعاية الأمان الاقتصادي للسكان(13).

تعمل دولة الرفاه بثلاث طرائق رئيسة، تتمثل **الأولى** منها بتزويد سلة خدمات اجتماعية لكل السكان، أو لأقسام منها؛ مثل التعليم والصحة والإسكان والعمل والرعاية الاجتماعية. أما الطريقة الثانية، فهي دفع مباشر لمخصصات مالية لفئات سكانية محددة (الضمان الاجتماعي) من دون علاقة بفاعليتهم الاقتصادية. وأما الطريقة الثالثة، فهي ضمان مخصصات غير مباشرة من خلال التخفيضات والامتيازات في النظام الضريبي(14).

يرتبط هذا التوصيف لدولة الرفاه بإسرائيل؛ إذ تُجمع الأدبيات على فهم النُخبة الحاكمة في إسرائيل، منذ إعلانها الاستقلال، على أن إقامة دولة الرفاه هي مفصلية لها كدولة ناشئة (آنذاك)، لأن دولة الرفاه تعينها على إدارة شؤون المجتمع الحيوية (Population Management)، تدعم دولانيتها (Stateness) وتقويها، بل تعزز قدرتها على الرقابة والحفاظ على النظام العام (Social Control). وبناء على ذلك، اختارت إسرائيل - وربما اضطرت - بسبب وجود أقلية عربية فلسطينية أصلية ضمن مواطنيها، إلى إنشاء «دولة رفاه ثنائية» (Dual Welfare State) لليهود والعرب تحت مسميات مختلفة.

من ثم، تتصف سلة خدماتها الاجتماعية بالازدواجية الفظة في المجالات المختلفة: التعليم والصحة والرعاية الاجتماعية والسكن. وتتجلى هذه الثنائية في شح الموارد التي تحولها السُلطة المركزية الإسرائيلية إلى المواطنين العرب بسبب احتكامها إلى معايير «غير موضوعية» مميزة ضد السكان العرب، لا تعتمد

---

(13) Peter Alcock, «The Subject of Social Policy,» in: Peter Alcock, Margret May & Sharon Wright (eds.), *The Student's Companion to Social Policy*, 4th ed. (Oxford: Wiley-Blackwell, 2012), pp. 6-7.

(14) Abram.

على المواطنة (دفع الضرائب)، أو الحاجة (إثبات الحاجة)، أو التأمين (دفع مسبق للأقساط)، بل تعتمد أساسًا على «انتماء» الفرد إلى شريحة معينة، مثل المهاجرين اليهود أو الخادمين بالجيش. لذا، فإن توزيع المؤسسات الاجتماعية من حيث موقعها الجغرافي، وشروط استحقاقها، وطرائق عملها ومستوى خدماتها، المعلن والخفي، مبرمج لعرقلة وصول السكان العرب أو استنفاذهم (Utilization) حقوقهم من هذه الخدمات[15].

لعل تتبع الدراسات التي أصدرها الباحثون العرب في إسرائيل في شأن طريقة العمل الأولى لدولة الرفاه الإسرائيلية (تزويد سلة خدمات اجتماعية للمجتمع الفلسطيني في إسرائيل)، يوصلنا إلى استنتاج قاطع مفاده أن هؤلاء الباحثين هم أسرى المنهجية الاستنباطية؛ لأن هدفهم الأوحد محصور في تعميم نظرية «ثنائية الخدمات الاجتماعية» بمسمياتها في مجالات الخدمات الاجتماعية المختلفة؛ مثل التعليم[16]، والحُكم المحلي[17] والإسكان[18] والصحة[19] والرعاية الاجتماعية[20]. ووجدت البحوث في خدمات التعليم والصحة والإسكان

(15) Zeev Rosenhek, «Dynamics of Inclusion and Exclusion in the Israeli Welfare State: State Building and Political Economy,» in: Bryan Turner & Guy Ben-Porat (eds.), *The Contradictions of Israeli Citizenship: Land, Religion and State* (London: Routledge, 2011), pp. 63-86.

(16) هذا الموضوع من أكثر الموضوعات التي يطرحها الباحثون؛ ذلك أن مؤسسات تأهيل المعلمين تستوعب أكبر عدد منهم، انظر: يوسف جبارين وأيمن إغباريه، **تعليم تحت الانتظار: السياسات الحكومية والمبادرات الأهلية للنهوض بالتعليم العربي بإسرائيل** (الناصرة/ حيفا: المركز العربي للحقوق والسياسات وعيادة حقوق الأقلية العربية، 2010)، (باللغة العبرية).

(17) يوسف جبارين ومهند مصطفى (محرّران)، **الحكم المحلي في المجتمع الفلسطيني في إسرائيل: جوانب سياسية، إدارية وقانونية** (حيفا: بارديس، 2013)، (باللغة العبرية).

(18) انظر: قيس ناصر، «ضائقة السكن وهدم المنازل في المجتمع العربي بإسرائيل: «العقبات الحالية»»، في: جبارين ومصطفى، ص 99-148 (باللغة العبرية)؛ وانظر أيضًا: راسم خمايسي، **حواجز أمام إشراك العرب في مؤسسات تخطيط وتصميم المجال العام بإسرائيل** (القدس: معهد فلورسهايمر لأبحاث السياسات، 2012)، (باللغة العبرية).

(19) رمسيس غرة، **كتاب المجتمع العربي في إسرائيل (6) السكان، المجتمع والاقتصاد** (القدس: معهد فان لير/ الكيبوتس الموحد، 2013)، ص 192-202 (باللغة العبرية).

(20) هذا الموضوع من أقل الموضوعات التي يطرحها الباحثون لشح عدد المتخصصين الاجتماعيين عمومًا، والمتخصصين بهذا الجانب خصوصًا، انظر: إبراهيم محاجنة، «من المسؤول عن إخفاق مكاتب الشؤون الاجتماعية في المجتمع العربي؟»، دراسات، العدد 1 (2008)، ص 81-86.

والرعاية الاجتماعية في المجتمع العربي الفلسطيني في إسرائيل أنها غير كافية أو غير فاعلة (efficiency & Effectiveness)؛ وذلك نظرًا إلى سياسة «التمييز» التي تتجسد في أربعة مستويات:

- **المساواة**: حرمان المجتمع العربي في إسرائيل من الموارد المالية (الميزانيات) الضرورية لتغطية حاجاته.

- **الاعتراف**: عدم مواءمة الخدمات الاجتماعية بما يتناغم مع خصوصيته.

- **المشاركة**: حرمان ممثلي المجتمع العربي من المشاركة في اتخاذ القرارات وتصميم السياسات أو التأثير فيها.

- **الجودة**: عدم الرضا عن النتائج الميدانية للخدمات الاجتماعية (التحصيل العلمي والصحة العامة وملكية البيوت وأوضاع العمل أو الاستقرار الاجتماعي).

بل إن تغطيتهم لطريقة العمل الأولى لدولة الرفاه تشير إلى استنساخ الدارج في الحيز العام في شأن أهمية التعليم، ومركزية الحكم المحلي داخل المجتمع العربي في إسرائيل بسبب عَده «دولة داخل دولة» من حيث مسؤوليته عن توافر الخدمات الاجتماعية المختلفة، وقبول فكرة أن الإسكان هو من شأن السوق الحرة، ولذلك التركيز على قضايا «خاصة»؛ مثل تحرير الأراضي المعرفة أنها زراعية، و«تصديق» الخرائط الهيكلية وهدم المنازل غير المرخصة، والاقتناع أن خدمات الصحة هي فعلًا أكثر مساواة بين العرب واليهود، وأخيرًا اشتراط مبطن بين تقديم «الرعاية الاجتماعية» و«الرقابة الاجتماعية» أو «الضبط الاجتماعي» لتقويم الشرائح الأضعف من أجل حماية المجتمع.

سنركز هنا على طريقة العمل الثانية لدولة الرفاه بإسرائيل تجاه المواطن العربي الفلسطيني، وهي تتجسد في مخصصات مالية تُدفع مباشرة إلى فئات سكانية محددة (نظام الضمان الاجتماعي) من دون علاقة بفاعليتهم الاقتصادية كما أشرنا إلى ذلك من قبل.

رابعًا: نظام ضمان اجتماعي إقصائي تجاه المواطنين العرب بإسرائيل

أجمعت بحوث منجزة على حقيقة اعتماد إسرائيل سياسة ضمان اجتماعي «إقصائية» تستند إلى معيار «الانتماء» بمسمياته المختلفة: الفئوية[21] (بدلًا من إثبات الحاجة أو التأمين) والجمهورية[22] (بدلًا من المواطنة) والزبونية[23] (بدلًا من الليبرالية، بمعنى الامتناع عن التدخل في حياة الفرد إلّا في الضروريات، وعلى نحو محايد ومتساوٍ)، ومكافآت الولاء[24]. وتتجسد هذه السياسة في إقصاء العرب بوصفهم فئات مستهدفة (لتركيزها على اليهود مثل المتدينين الأصوليين)، وفي شروط الاستحقاق (ولا سيما الهجرة والخدمة في الجيش والنجاة من النازية)، وفي قيمة المخصصات (نظرًا إلى عوامل قومية).

تتفق الأدبيات المذكورة على مدى تسخير إسرائيل مخصصات الضمان الاجتماعي في خدمة «اليهود» على حساب «تلبية الحاجات» أو «تأمين مستوى الحياة» أو «توافر الرفاهية» بالنسبة إلى المواطنين العرب، خصوصًا أن الميزانية تعمل دائمًا بناءً على النظرية الصفرية (Zero-Sum Game). فاختارت إسرائيل النظام الانتقائي (للخاصة) بدلًا من الشمولي (للجميع)، وفضلت النظام الفئوي (الانتماء إلى شريحة معينة) على نظامَيْ الإغاثة (إثبات الاستحقاق) أو التأمين (دفع مسبق للرسوم)، وانحازت إلى التوجه الجمهوري الذي يفضل أناسًا معينين على النظام الليبرالي الذي يساوي بين الجميع في عدم تدخله، واعتمدت الزبونية التي تقوم على الوصاية لليهود بدلًا من المواطنة التي تعمل بناء على الحقوق والواجبات.

---

(21) John Gal, «Categorical Benefits in Welfare States: Findings from Great Britain and Israel,» *International Social Security Review*, vol. 51, no. 1 (1998), pp. 73-101.

(22) Gershon Shafir & Yoav Peled, *Being Israeli: The Dynamics of Multiple Citizenship* (Cambridge, MA: Cambridge University Press, 2002).

(23) أبراهام دورون، «تصميم سياسات اجتماعية»، في: أوري أفيرام، جوني جال، ويوسي قاطن (محرّرون)، سياسات اجتماعية في إسرائيل: اتجاهات ومعضلات (القدس: مركز طاوب لدراسة السياسات الاجتماعية في إسرائيل، 2007)، ص 33-58 (باللغة العبرية).

(24) إيال فريدمان وميخائيل شاليف، «مكافآت الولاء»، في: صفاديا إيرز وحنا كاتس (محرّران)، دولة هاجرة - دولة مراقبة (تل أبيب: رسلينغ، 2010)، ص 55-75 (باللغة العبرية).

اختارت إسرائيل، إذًا، أن تكافئ مواطنيها اليهود ماديًا بناءً على معايير مختلفة من خلال سياساتها الاجتماعية. أما من الناحية الإجرائية، فهي تستخدم منظومة الضمان الاجتماعي بغية مجازاة مجموعات مختارة من المواطنين على وفائهم لها وعلى تمثيلهم، بوجودهم وأفعالهم، لقيم وأهدافٍ مرغوب فيها لدى الأنظمة أو الأحزاب الحاكمة. وبتعبير آخر، تؤكد الدولة حرصها، من خلال المكافآت المادية، على المحافظة على رفاهية الأوفياء (De-comodification). وفي المقابل، تنسحب انسحابًا واضحًا من مسؤوليتها تجاه المواطنين الذين لا يتماشون مع قيمها وأهدافها (أو لا يهددونها)، وتتركهم منفردين أمام قوى السوق لتحديد مستوى حياتهم من دون أي تدخلٍ منها (Re-comodification) كالمواطنين العرب في إسرائيل[25].

قبل أن ندرس نتائج تفسيرات الباحثين العرب الفلسطينيين للأسباب التي تقف خلف تعاملهم البحثي مع الضمان الاجتماعي الموجه نحو مجتمعهم، سنتطرق إلى المنهجية التي استخدمها الباحث العربي الفلسطيني في إسرائيل في بحوثه في شأن موضوع الضمان الاجتماعي الموجه نحو مجتمعه.

خامسًا: منهجية الباحث العربي الفلسطيني في شأن موضوع الضمان الاجتماعي

تطرح هذه الدراسة سؤالًا: هل الباحث العربي الفلسطيني في إسرائيل حر في اختيار إحدى المنهجيتين (الاستنباطية أو الاستقرائية)؟ أم هل الأوضاع الخارجية التي يعيشها هذا الباحث (السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية والدينية والمؤسساتية) والذاتية (خلفيته الثقافية ونوعه الاجتماعي ودرجة تعلمه وتحيزاته الأيديولوجية والفكرية) تنعكس على اختياره منهجية بحوثه في موضوع الضمان الاجتماعي الموجه نحو المواطنين العرب؟

إجرائيًا، سنجيب عن التساؤل من خلال الإجابة عن أربعة بنود: ما

(25) Ian Culpitt, *Welfare and Citizenship: Beyond the Crisis of the Welfare State?* (London: Sage, 1992), pp. 3-4.

الموضوعات التي اختارها الباحث في موضوع الضمان الاجتماعي الموجه نحو مجتمعه العربي الفلسطيني في إسرائيل؟ وما منهجية البحوث التي استخدمها من حيث الهدف في ما يتعلق بتعميم نظرية أو نفيها بحسب الواقع الميداني، أو تطوير مفاهيم ونظريات بناءً على المعلومات التي جُمعت في الحقل؟ وما الموضوعات التي امتنع عنها في ذلك الموضوع أيضًا؟ وما الأسباب التي يفسر بها الباحث هذا التعامل البحثي مع الضمان الاجتماعي الموجه نحو مجتمعه العربي الفلسطيني في إسرائيل من حيث اختيار موضوعات بذاتها واستخدام منهجية معينة والامتناع عن طرح تساؤلات بحثية بعينها؟

اعتمدنا على المنهجية الكيفية[26] التي تلائم بحوث «تحليل السياسات» من حيث الأخلاقيات والحقل والأدوات. واخترنا «دراسة حالة» (Case Study)[27] البحوث التي أنتجها باحثون فلسطينيون في إسرائيل في شأن موضوع النظام الاجتماعي الموجه نحو المجتمع العربي - الفلسطيني في إسرائيل. واستعنا بأداتين لجمع المعلومات: استخدامنا تحليل محتوى وثائق (Document/Content Analysis) ثانوية، كمية ونوعية، من مصادر عدة[28]، واعتمادنا على «مقابلات نصف - مبنية» (Semi-Structured Interviews)[29] مع الأكاديميين الذين كتبوا في موضوع الضمان الاجتماعي.

في أثناء المقابلة، وجهنا أسئلة مفتوحة إلى مشاركي البحث بغية إعطائهم فرصة التعبير عن وجهات نظرهم على نحو شامل ومعمق عن الموضوعات التي بحثوها، والمنهجية التي استخدموها، وأسئلة البحث التي امتنعوا عن الخوض فيها، وأسباب هذا التعامل العلمي. وجرت المقابلة الرئيسة، أغلبيتها، في مكتب شريك البحث (بيئته الطبيعية)، كي يتمكن من تأكيد أقواله في مستندات أو وثائق

---

(26) Clifford Christians, «Ethics and Politics in Qualitative Research,» in: Denzin & Lincoln (eds.), pp. 43-60.

(27) Flyvbjerg Bent, «Case Study,» in: Denzin & Lincoln (eds.), pp. 301-316.

(28) Yvonna Lincoln, Susan Ynham & Egon Guba, «Paradigmatic Controversies, Contradictions and Emerging Confluences, Revisited,» in: Denzin & Lincoln (eds.), pp. 97-128.

(29) شقيدي.

يراها ملائمة إذا رغب في ذلك. واعتمدت المقابلات على الحوار الودي؛ إذ جرى توجيه الأسئلة إلى جميع شركاء البحث بناءً على المحاور المطروحة بالصيغة والتسلسل عينهما.

توجّهنا في البداية إلى المواقع الإلكترونية لمراكز بحوث تهتم بالسياسات الاجتماعية، أكانت عربية - فلسطينية (1948) أم فلسطينية (1967) أم إسرائيلية، بهدف تتبع الباحثين الذين يكتبون في هذه المجالات. وفي المرحلة الثانية، توجهنا إلى أهم المجلات العلمية المحكمة التي تصدر باللغات العربية والعبرية والإنكليزية في شأن موضوع الضمان الاجتماعي، ولا سيما في الخمسة أعوام الأخيرة. وفي المرحلة الثالثة، عمدنا إلى «غربلة» الباحثين الذين ظهرت أسماؤهم أكثر من مرة في القوائم المختلفة. وفي المرحلة الأخيرة، اتصلنا بجميع الشخصيات التي حصلنا على بريدها الإلكتروني أو رقم هاتفها رغبة في تحديد لقاءات معها. ولم نستطع مقابلة باحثَيْن يكملان دراستهما في الخارج، ورفض باحث المقابلة لأن كتابته في الموضوع كانت مرة واحدة، واعتذر آخر لانشغاله.

تميز تعاون جميع الباحثين بالانفتاح والمشاركة الصادقة. وساعدنا في ذلك تمكننا من استخدام مهارات الاتصال المهنية التي درسها الباحث الرئيس، والتي أوصلتنا إلى المعلومات المطلوبة. وتحرج بعض شركاء البحث من توثيق المقابلة. وبناءً على ذلك تلقوا، وعدًا قاطعًا بالتعميم وحذف أي معلومة/ مقولة ربما تؤدي إلى الكشف عن هوياتهم.

نجحنا في الوصول إلى أحد عشر (11) باحثًا كتبوا عن موضوع الضمان الاجتماعي في الأعوام الخمسة الأخيرة، وهم حاصلون على شهادة الماجستير (4)، أو يدرسون الدكتوراه (3)، أو حاصلون على لقب دكتوراه من غير درجة (2)، أو على درجة محاضر (1)، أو على درجة محاضر مشارك (1)، أو حصلوا على شهاداتهم من جامعات إسرائيلية (9)، أو أردنية (1)، أو أميركية (1). أما تخصصاتهم، فهي علم الاقتصاد (4) والعلوم السياسية (3) وعلوم الإدارة (1) وعلم الاجتماع (1) والتاريخ (1) والخدمة الاجتماعية (1). وهم يعملون في مراكز بحوث عربية - فلسطينية وإسرائيلية ومعاهد لإعداد المعلمين وكليات

أكاديمية إسرائيلية وجامعات فلسطينية وجامعات إسرائيلية (غير متفرغين). وجلهم يعمل في عدد من الأماكن في الوقت نفسه. وكلهم من الذكور وتراوح سنهم بين 27 و54 عامًا، ماعدا باحثًا واحدًا متخصصًا بموضوع السياسات الاجتماعية، والباقون كتبوا فيها لأسباب مختلفة.

مرت عملية تحليل المعلومات بثلاث مراحل رئيسة:

- **تصنيف البيانات وترميزها** (Coding): بعد القراءة الأولية للنتائج، قمنا بتسجيل نظام تصنيف لانتهاجه في أثناء التحليل، وهو بمنزلة إسناد عناوين إلى المعلومات التي تحويها البيانات المجموعة، ومنها ما كان كلمة أو جملة أو فقرة كاملة[30]؛ إذ كانت أسئلة البحث الإجرائية هي العامل الأساس في تحديد نظام التصنيف وتوجيهه.

- **تسجيل الملاحظات** (Memoring): بعد التصنيف أعلاه، قمنا بالقراءة ثانية، وتسجيل ملاحظاتنا بعد أن استقر في ذهننا هيكل مبني لهذا النظام التصنيفي. وكانت هذه الملاحظات في شكل أسئلة أدت إلى مزيد من البحث، أكان في المعلومات المتوافرة أم في شكل تسجيل علاقات بين الفئات التي وضعت، لكنها تحتاج إلى تحقق.

- **تحديد الأنساق والأنماط**: في هذه المرحلة، جرى تحديد الأنساق والأنماط في «التصنيف المحوري» (Axial Coding)؛ لأنه جعل الفئات تدور حول محورٍ واحد[31]، ثم عاودنا قراءة البيانات لتصنيفها ثانية في شكل أنماطٍ وأنساقٍ في مستوى تجريدي أعلى من التصنيف المفتوح، إلى أن وصلنا إلى النتائج التالية بعناوينها وفقراتها وجوهرها[32].

---

(30) يُسمي بعض الباحثين هذا التصنيف «المفتوح» أو «الوصفي».

(31) يسميه آخرون «أسر التصنيف» (Coding Families)، لأنه يجمع الفئات في أسرة واحدة.

(32) Julianne Cheek, «The Politics and Practices of Funding Qualitative Inquiry: Messages about Messages about Messages,» in: Denzin & Lincoln (eds.), pp. 251-268; Anssi Perakyal & Johanna Ruusuvuori, «Analyzing Talk and Text,» in: Denzin & Lincoln (eds.), pp. 529-544; Paul Ricoeur, «What is a Text?: Explanation and Understanding,» in: John B. Thompson (ed.), *Hermeneutics and the Human Science* (Cambridge, MA: Cambridge University Press, 1981), pp. 145-164.

تجدر الإشارة إلى أننا ارتأينا إعادة صَوْغ الاقتباسات من اللهجات الفلسطينية المختلفة في ما بينها، والممزوجة أيضًا باللغة العبرية، لتسهيل استيعابها وفهمها من جمهور القراء في العالم العربي.

سادسًا: نتائج الباحث العربي الفلسطيني بإسرائيل عن موضوع الضمان الاجتماعي

ركز الباحث العربي الفلسطيني في إسرائيل في دراسته نظام الضمان الاجتماعي على أربع قضايا: البطالة والفقر وانخفاض قيمة المخصصات وعدم كفاية المساعدات العينية. وسنعرض في كل محور مجموع الأنساق والأنماط المكونة له وفقًا لإجابات شركاء البحث.

1 - اعتماد تفسير بنيوي للبطالة والفقر وانخفاض قيمة المخصصات وعدم كفاية المساعدات العينية

اعتمد جميع الباحثين التفسير «البنيوي» الذي يربط الظواهر المختلفة؛ كالبطالة والفقر وعدم كفاية المخصصات والمساعدات العينية، في سياسة «التمييز» التي تنتهجها مؤسسات إسرائيل ذات الصلة بذلك، ضد المجتمع العربي - الفلسطيني في رأس المال المادي والبشري. والافتراض في هذا السياق هو أن المشكلة الحقيقية تتجلى في «بنية» الدولة التي تحرم مواطنيها العرب وتضطهدهم في مختلف مجالات الحياة. وفي هذا السياق ادعى طه مجدي أن «سياسات الإقصاء هي استراتيجيا مركزية تتخذها الحكومات الإسرائيلية المختلفة لتهميش الفلسطينيين وإضعافهم وزيادة القدرة على ضبطهم والسيطرة عليهم»[33]. وفي ما يلي ما يدل على تلك الظواهر المذكورة آنفًا:

- **البطالة**: جرى ربط الإحصاءات التي تشير إلى أن معظم القرى العربية

---

(33) مجدي طه، «سياسات الإفقار في الداخل الفلسطيني: هل هي فعلًا أداه للسيطرة والضبط؟»، في: مجدي طه (محرّر)، سياسات الإفقار وسبل مواجهتها (أم الفحم/ الناصرة: مركز الدراسات المعاصرة وإعمار للتنمية والتطوير الاقتصادي، 2014)، ص 11.

تقف على رأس هرم البلدات المنكوبة بالبطالة (أكثر من 10 في المئة) والعمالة المنخفضة، بعوامل عدة، أهمها سياسة التمييز والفصل العنصري في سوق العمل، وهي تحصر العرب في أعمال ضيقة ومحددة في سوق عمل ثانوي (البناء والتجارة والفنادق والمطاعم)، وذلك حتى عند الأكاديميين (التعليم والصحة والرعاية الاجتماعية)، لأسباب قومية وأمنية. وتتميز هذه الأعمال بالدخل المتدني[34]. كما أن البطالة والعمالة المنخفضتين مرتبطتان بصغر نسبة قطاعي الأعمال والصناعة، نظرًا إلى قلة عدد المصانع التي غالبًا ما تعمل كمقاولًا من الباطن لمصالح يهودية. كما يتشكل قطاع الأعمال في أغلبيته من المصالح الصغيرة والعائلية، ويتصف كلا القطاعين بعدد عماله الضئيل وأجوره المتدنية[35] والتخلف الحضري والعمراني الذي يتجسد في ثلاثة محاور مركزية: البنى التحتية والتخطيط المدني والمناطق الصناعية والتجارية وشبكة مواصلات عامة[36].

- الفقر: جرى تفسير تفشي الفقر المدقع والمستمر بنيويًا، حيث تشير الإحصاءات إلى أن أكثر من نصف الأفراد (54.3 في المئة) في المجتمع العربي الفلسطيني يعيشون في أسر فقيرة. ويبرز الفقر، على نحو، خاص في الأطفال (57 في المئة يعيشون في أسر فقيرة)، وكبار السن (48 في المئة). ويمتد الفقر فترات طويلة ربما تصل إلى توارث أجيال، كما أنه أشد وأعمق (0.1228 و0.306) بثلاثة أضعاف (0.0405 و0.111) ما هي عليه الحال في المجتمع الإسرائيلي العام - بحسب معياري أف جي تي (FGT) وأس إي أن (SEN) على التوالي[37]. بناءً على ذلك، زودنا الباحث العربي بتفسيرين بنيويين مركزيين لتفشي الفقر في المجتمع العربي الفلسطيني في إسرائيل:

(34) يوسف عواودة، «الحلول الذاتية لمشكله الفقر: ترشيد الاستهلاك كنموذج»، في: طه، ص 187.

(35) حسام جريس، «الخلفية الرأسمالية النيوليبرالية وتطور سياسات الاقتصاد الإسرائيلي»، في: طه، ص 36-37.

(36) تقرير إعمار السنوي 2013: الفقر في المجتمع الفلسطيني في الداخل: قياسه وعوامله وإسقاطاته (الناصرة: جمعية إعمار للتنمية والتطوير الاقتصادي، 2013).

(37) حجم الفقر والفجوات في الدخل: تقرير عام 2012 (القدس: مؤسسة التأمين الوطني، 2013)، ص 23 و26 (باللغة العبرية).

• **سياسة الاحتلال المباشرة**؛ كمصادرة الأراضي والأملاك، وهدم المساكن بحجة عدم تصديق الخرائط الهيكلية والتهجير القسري، ولا سيما البدو في القرى غير المعترف بها، والقبضة الأمنية التي لها انعكاساتها الاقتصادية، والإهمال المنهجي في مناحٍ شتى للحياة الذي يجسد الاستعمار الداخلي[38].

• **الأجور المنخفضة**؛ تشير الإحصاءات إلى أن متوسط الدخل الشهري المتاح للأسرة العربية - الفلسطينية في إسرائيل يعادل 60 في المئة من دخل الأسرة اليهودية[39]. وتشير معطيات الدخل الصافي للفرد الواحد العربي إلى ما يساوي 40 في المئة منه للفرد اليهودي. وتتلاءم هذه المعطيات مع بيانات توزيع الدخل الذي يشير إلى أن 70 في المئة من الأسر العربية - الفلسطينية تنتمي إلى الأعشار الخمسة الأولى (المنخفضة). وتتمثل هذه الفجوة العميقة بين المجتمع العربي - الفلسطيني واليهودي في عدم المساواة في تقسيم الدخل الإجمالي القومي؛ إذ يحصل منه العرب على 7 في المئة فقط، في مقابل 93 في المئة لليهود[40].

- **انخفاض قيمة المخصصات**: في هذا السياق أيضًا، جرى تفسير انخفاض المخصصات بنيويًا. ويتمثل الافتراض في أن انخفاض المخصصات هو بسبب «الازدواجية» التي تنتهجها مؤسسة الضمان الاجتماعي التي تتجسد في حقيقة أن متوسط الدعم والمنح الحكومية التي تحصل عليها الأسرة العربية الفقيرة أقل مما تحصل عليه الأسرة اليهودية الفقيرة؛ أي 1937 شيكل (نحو 499 دولارًا أميركيًا) للأسرة العربية، في مقابل 2139 شيكل (551 دولارًا) للأسرة اليهودية. وتُبين المعطيات أن 50 في المئة من الأسر العربية الفلسطينية الفقيرة تحصل على دعم أقل من 1480 شيكل (381 دولارًا)، في مقابل 2010 شيكل (518

(38) انظر: موسى حجيرات، «آثار وتداعيات الفقر على المجتمع الفلسطيني»، في: طه، ص 99-132؛ باسم غريفات، «أدوات التكافل الاجتماعي: الزكاة وثقافة التبرع»، في: طه، ص 173-182، وخالد غنايم، «القوى البشرية، الثروة الزراعية والحيوانية، الصناعية والمشروعات الاقتصادية»، في: طه، ص 59-73.

(39) الدخل المتبقي بعد الحسم الضريبي وإضافة مدفوعات التحويل مثل مخصصات التأمين الوطني.

(40) اعتمد الباحث على دائرة الإحصاء المركزية (أيار/ مايو 2013). انظر: عز الدين إغباريه، «قراءات إحصائية في الواقع الاجتماعي والاقتصادي للفلسطينيين في الداخل»، في: طه، ص 79-80.

دولارًا) للأسر اليهودية الفقيرة. ويبرز هذا التفاوت على نحو أكبر إذا جرى النظر إلى متوسط الدعم للفرد في الأسرة؛ إذ يعادل 576 شيكل (148 دولارًا) للفرد في الأسرة العربية الفلسطينية الفقيرة، في مقابل 764 شيكل (197 دولارًا) للفرد في الأسرة اليهودية الفقيرة. في حين أن متوسط الدعم للفرد في الأسرة العربية الفلسطينية الفقيرة لا يتعدى 223 شيكل للفرد (57 دولارًا) في مقابل 589 شيكل (151 دولارًا) للفرد في الأسرة اليهودية الفقيرة.

يعادل متوسط الدعم الحكومي للأسر العربية الفلسطينية التي فيها أطفال 305 شيكل فقط (78 دولارًا) في مقابل 492 شيكل (126 دولارًا) للأسرة اليهودية. أما الدعم الحكومي الصافي للفرد في المجتمع العربي، فهو أقل من نظيره في المجتمع اليهودي؛ إذ تُبين المعطيات أن متوسط الدعم الصافي للفرد يساوي في المجتمع العربي 528 شيكل (136 دولارًا)، أي ما يعادل 73 في المئة من الدعم الصافي للفرد في المجتمع اليهودي (728 شيكل؛ أي 187 دولارًا). وهكذا تفسر المعلومات المذكورة حقيقة أن الدعم الحكومي يساهم في إخراج 45.5 في المئة من الأسر اليهودية الفقيرة من دائرة الفقر، في مقابل 8.4 في المئة فقط من الأسر العربية الفلسطينية[41].

- **عدم كفاية سلة المساعدات العينية**: من المهمات المركزية لمكاتب الشؤون الاجتماعية تلبية حاجات فئات سكانية مختلفة، مثل المسنين الذين يعانون الوحدة أو الإعاقة التي تحد من قدرتهم على إدارة شؤونهم الحيوية - اليومية بطريقة مستقلة، والأطفال المعرضين لخطر جسدي أو نفسي، والشباب الذين تسربوا من الأطر الدراسية والمهنية، والفتيات اللاتي في ضائقة، والأسر التي تعيش أزمة ما، والنساء المعنفات، والمعوقين جسديًا ونفسيًا، والمتخلفين عقليًا، والمدمنين على المخدرات والكحول والقمار، والسجناء المحررين الذين استصعبوا الاندماج ثانية في بيئتهم الطبيعية. والمتوقع من مكاتب الشؤون الاجتماعية في مجتمعنا العربي تزويد هذه الفئات المستهدفة بسلة مساعدات عينية وخدمات، بيد أن

(41) عاص أطرش، «تأثير البعد القومي للسياسات الاقتصادية على توزيع المداخيل والفقر بين العرب»، في: طه، ص 47-49.

الشؤون الاجتماعية تعاني واقع تهميش وتعجيز ينعكس على شح سلة الخدمات والمساعدات العينية التي تمنحها للمحتاجين؛ وذلك لاستخدام وزارة الرفاه والخدمات الاجتماعية، بتوزيعها الموارد المادية، وزنًا أكبر للمعايير السياسية والثقافية على حساب المعايير الاجتماعية - الاقتصادية. فالوزارة تعتمد على ستة معايير في توزيع الميزانيات الجارية لمكاتب الشؤون بنسب متفاوتة، منها معايير موضوعية، بيد أن تأثيرها منخفض (عدد المنتفعين المسجلين والتدرج الاجتماعي الاقتصادي للسكان وعدد الأسر كثيرة الأولاد) في مقابل إعطاء أفضلية لمعايير سياسية (بلدات تخدم «المقبلين الجدد» أو «ذات التفصيل الوطني» أو «المتاخمة للحدود») أو ثقافية («عدد الأسر الأحادية الوالدين»). وهذه المعايير مجحفة في حق المجتمع العربي في إسرائيل[42].

2- الإحجام عن اعتماد تفسير سلوكي للبطالة والفقر وعدم كفاية المخصصات والمساعدات العينية

يربط التفسير السلوكي للبطالة والفقر وعدم كفاية المخصصات وقلة المساعدات العينية بمواصفات وسلوك المحتاجين الذين يتسببون في عوزهم؛ إذ يُتهم المحتاج بسلوك غير اجتماعي، وعدم التخطيط (ولا سيما في موضوع الزواج والإنجاب) والتسرب من سلك التعليم وعدم الخروج إلى سوق العمل وقلة الاكتراث بالمستقبل، بل بالانهزامية. وبتعبير آخر، يُتهم المحتاج باتباع «ثقافة الفقر»[43] التي تورث من جيل إلى آخر، لأنه يشعر باليأس والعجز. ويدرك معظم الباحثين الفلسطينيين في إسرائيل التفسيرات السلوكية في القضايا الأربع الآتية:

- **البطالة الاختيارية كتفسير بديل**: حدثنا في هذا الشأن أحد الباحثين عن البطالة الاختيارية، فقال: «كتبت في مقالة [...] تعتمد أنت عليه أن هناك بطالة اختيارية، بمعنى إنه الإنسان زهق (مل) من الشغل وبده (يريد) يقعد (يجلس)

(42) محاجنة.

(43) مصطلح للباحث أوسكار لويس في عام (1959) بعد زيارته لحي فقير في المكسيك واتهامه الفقراء بسوء الأخلاق والبطالة والإجرام والإهمال واللهاث وراء الشهوات، كسبب رئيس لفقرهم.

في القهوة (مقهى) ويرتاح من الشقا (الشقاء) حتى لو ما يحصل على معاش (مخصص). هذه الظاهرة منتشرة في مجتمعنا. هاي (هذه) الجماعة بدها (تريد) شغل تفصيل على مزاجها. بس للأسف المحرر طلب مني إلغاء هذه الفقرة لأنها تناقض روح المقالة».

- الفقر والخصائص الديموغرافية للمجتمع العربي الفلسطيني في إسرائيل:
يُخرج أحد الباحثين مسودة مقالة ويقول: «شوف (انظر) شو (ماذا) كتبت هنا عن الخصائص الديموغرافية إلي إلْها (ذات) علاقة مع الفقر. راح أقرا عليك شو مكتوب حرفيًا وأعطيك نسخة منه: 'هو مجتمع فتي وشاب من حيث التركيبة العمرية، إذ تبلغ نسبة المجموعة العمرية 0 - 19 نحو 50.6 في المئة، مقابل 4 في المئة نسبة المسنين الذين تتجاوز أعمارهم 65 عامًا. وتيرة الزيادة السكانية الكلية في هذا المجتمع أعلى بكثير (3.0 في المئة) من المعدل العام (1.6 في المئة)، وذلك بسبب معدلات الخصوبة العالية التي وصلت إلى 3.4 ولادات لكل امرأة عربية. وبالمحصلة، تصل نسبة الأسر الكبيرة التي تضم أكثر من أربعة أبناء حتى جيل 17 إلى ما يقارب 57 في المئة من مجموع الأسر. وتشير هذه المعلومات إلى أن نسبة الإعالة في هذا المجتمع هي عالية بل وثقيلة جدًا'».

- عدم كفاية المخصصات كنتاج للتحول إلى مجتمع استهلاكي غير رشيد:
بابتسامة لم أفهم كنهها، صرح لي أحد الباحثين، قائلًا: «أنا لا أعيش في المريخ بل متابع تحول المجتمع العربي بإسرائيل إلى مجتمع استهلاكي بوتيرة فاقت نمو دخله. النتيجة واضحة للجميع، وهي أن ما ينفقه العربي شهريًا يفوق معدل دخله الشهري». ويتابع الباحث من خلال قراءة ما هو مكتوب على شاشة حاسوبه النقال: «تظهر البيانات أن معدل العجز الشهري (الفرق بين الدخل الإجمالي ومعدل الإنفاق) للفرد المعياري يصل إلى نحو 1000 شيكل (نحو 257 دولارًا أميركيًا). وما يساعد في هذا التطور المشوه هو افتتاح البنوك الإسرائيلية لفروع عديدة في القرى والمدن العربية وتقديم التمويل (الديون) اللازم لهذا التوسع الاستهلاكي. وعليه، لم يعُد الاستهلاك مبني على ما يملكه الفرد من دخل حقيقي، إنما على ما يتوفر من وسائل للدفع (القروض وبطاقات الاعتماد والتقسيط). ولهذا تراكمت

الديون والفوائد مما أدخل العديد من العائلات العربية إلى دائرة الفقر، بل جردها من أملاكها المرهونة».

- **شح سلة المساعدات العينية بسبب سوء إدارة الحكم المحلي**: كاتب هذه المقالة يعلم علم اليقين، بناءً على دراساته المختلفة، أن الشؤون الاجتماعية التابعة للحكم المحلي تعاني سوء إدارة[44]، بل تعاني فسادًا مستشريًا يتمثل بالوساطة في منح بعض المساعدات، وتعيين مديرين ورؤساء طواقم داخل مكاتب الشؤون الاجتماعية لأسباب انتخابية وعائلية، ما ينعكس سلبًا على قدرتهم في استنفاذ الحقوق من الوزارات ذات الصلة، بل على وضعهم سلم أولويات يعتمد على الحاجة الموضوعية، لا بحسب عوامل غير مهنية «كالخوف من عنف بعض المنتفعين».

3- تجاهل موضوعات ملحة متعلقة بنظام الضمان الاجتماعي داخل المجتمع العربي في إسرائيل

أظهر الباحثون درايتهم ومشاهداتهم حيال موضوعات ملحة متعلقة بنظام الضمان الاجتماعي، لكنهم اختاروا التغاضي عنها، بل تجاهلها «موقتًا»؛ واخترنا ذكر خمسة منها:

- **الاقتصاد غير الرسمي**: «كاقتصادي مهم، أعرف الاقتصاد غير الرسمي في مجتمعنا وإلي (ما) يساعدني في أفهم فعلًا الواقع الحقيقي مش المتخيل. إحنا (نحن) منحكي (نتكلم) عن محال تجارية غير مسجلة، باعة متجولين، عمل من غير تلوش (قسيمة راتب)، تربية بقر وغنم (مواشي)، زراعة، صناعة خفيفة، مواصلات، مطاعم. بس هذا المشروع مؤجل للوقت المناسب».

- **الفساد وسوء الإدارة في الحكم المحلي الخاص بالشؤون الاجتماعية**: «عندي معلومات موثقة عن تسييس الخدمات الاجتماعية، عن العائلية في التعيينات، الوساطة في توزيع المساعدات، الفساد إلي (الذي) نسميه خصخصة. بس (لكن) هو بيع بالمزاد العلني، الدعم بالجملة لجمعيات يرئسها مقربون

(44) عجز في تمويل حصتها (25 في المئة) من المساعدات الحكومية التي تغطي 75 في المئة.

وأحباب. عندي أولاد اصغار حاب أربيهم. لما يكبروا باروح لبيت الله الحرام بعدها (ثم) بنشر البحث الكامل مع الشواهد والحقائق والله يرحمني».

- **سوء استخدام المخصصات**: «أعطني إنسان عايش في بلده، مش باحث، بيعرفش (يجهل) إنه المدمنين على المخدرات والكحول يتسلطوا على المعاش (الراتب) ويدخنوا أو يسكروا فيه. من جهة ثانية لو العيلة (العائلة) أخذت 500 شيكل بس (فقط) من المعاش فضل ونعمة. ليش اِفتح باب جهنم على هاي (هذه) العيلة المسخمطة (البائسة). يقول المثل العربي: مجرح ولا مقتول».

- **استغلال مخصصات من لا حول لهم ولا قوة**: «وأنا طالب ماجستير، اشتغلت مساعد باحث للمرشد في الجامعة واكتشفت من المقابلات إنه في مجتمعنا في (هناك) ناس وحوش يسموا حالهم أهل، ويستولوا على مخصصات المعاقين كلهم - الجسدي والنفسي والعقلي - والختيارية (المسنين) سواء بمخصصات الشيخوخة أو التقاعد أو حتى منحه السيعود (التمريض). صدق وآمن ما سخيت (لم أجرأ) ذكر هذا الموضوع من قبل، بس ناوي أبحثه بعمق لما أنهي الدكتوراه».

- **التحايل على مؤسسة الضمان الاجتماعي**: «أولاد عمنا (اليهود) خربوا أخلاقنا وخلونا عبيد للمصاري (المال)، ومستعدين نعمل كل شيء عشان نحصل عليه، مثل «الانفصال الصوري» للحصول على نفقة والمرأة على ذمته وينام عندها بالليل «الطلاق المزيف» للحصول على مخصصات دوبل (مضاعفة) لكل واحد منهم بمعزل عن الآخر؛ أخذ مخصصات بطالة على الرغم إنه يداوم عادي (بانتظام)، أو المطالبة بتكملة دخل لأنه متفق مع المعلم (رب العمل) على إصدار تلوش (قسيمة راتب) تبين (تظهر) معاش شهري أقل من الحد الأدنى أو إصدار رؤوس الأموال تلوشات (قسائم رواتب)، لأناس لا يعملون تساعدهم أمام الضرائب وتفيد المتلقي في عبور الفترة المؤهلة[45] للبطالة أو إكمال الدخل أو إعفاء من الأرنونا (ضريبة المسكن) أو التامين (رسوم التأمين الوطني والصحي) والأهم بغيطيه من الضريبة (الدخل)».

---

(45) أقلّ فترة يكون فيها الإنسان مؤمنًا من خلال دفع الأقساط حتى يكون مؤهلًا لتلقي المخصص.

سابعًا: تفسيرات التعامل مع الضمان الاجتماعي الذاتية والمجتمعية والمؤسساتية

في المرحلة الأخيرة من هذا البحث، سنعرض تفسيرات الباحثين أسباب تعاملهم البحثي مع الضمان الاجتماعي الموجه نحو مجتمعهم من النواحي الآتية: اختيار موضوعات في حد ذاتها واستخدام منهجية معينة والامتناع عن طرح تساؤلات بحثية بعينها. وراوحت تفسيرات الباحثين بين الذاتي والمجتمعي والمؤسسي. وسنعرضها بالترتيب بناءً على مدى الاتفاق عليها (انتشارها) عند شركاء البحث:

- **تجند ضد مآرب الدولة التحرش بالمجتمع العربي**: «أنا أؤمن في العدالة الاجتماعية وإعادة توزيع الثروة من دون تمييز أو حرمان لجهة محددة. عشان هيك (لهذا) أنا أشوف (أرى) دوري في فضح ممارسات الدولة ضدنا وعدم إعطائها أي هدية في كشف المستور، على الأقل حاليًا»؛ «شو راح (ماذا) أقول لابن وطني إدوارد سعيد؟ إنه عملية الاستشراق انطلت علي وضحيت بمجتمعنا تحت راية الموضوعية. العلم مش موضوعي بل هو بناء. راح أحارب بأبحاثي عشان شعبي وأعري ممارسات إسرائيل مش أجرم الضحية!».

«أنا مشغول في قضية المساواة أمام الاختلاف. إسرائيل ظالمة لأبناء شعبنا من ناحية الميزانيات لأننا مختلفين. ماشي الحال. إذا هيك الميزان معناه إنه سلوكياتنا غير المرضية - إلي (التي) حكينا عنها - هي برضك (أيضًا) تقع تحت باب الاختلاف الثقافي. كل عملية العائلية والجهوية والشخصنة والوساطة - سميناها فساد - هي جزء من مبنانا الثقافي والسياسي. لما أضمن المساواة المادية راح (سوف) أحكي عن الاختلاف. بس لسه (لكن) ما أجا وقته (لم يحن الأوان). خلينا نكمل نتعامل مع مجتمعنا «آخر»، «مختلف»، «خاص»، «استثناء» مثل ما يحبوا يسمونا منظري التعددية الثقافية»؛ «مين أنا؟ سوبيريور؟ مين أعطاني الحق أتوجه للفرد وأقول إنك مخطئ؟ لازم تعمل هيك وهيك؟ شو يعرفني إنه شعبنا مش دجاجة مذبوحة والأشياء إلي أنا مش راضي عنها هي الفرفرة (الحشرجة) تبعتها قبل ما تموت. أنا ضد المؤسسة الظالمة. هذا واجبي. بل هذا حق الدولة

علي في تفتيح عينيها على الظلم والقهر ضد هاي الأقلية المسكينة. عشان بالآخر ما تقول ما باعرفش (لا أعرف). بالعكس. ما تلوم إلا نفسها».

- **أنا ابن هذا المجتمع:** «ديننا الحنيف يقول إن الله لا يغير ما بقوم حتى يغيروا ما بأنفسهم. يعني التغيير لازم يكون من الداخل مش واحد غريب مثلي تعلم بأميركا وصار غربي ييجي (يحضر) ويقول لهم تغيروا. نذكر قصة يوسف إدريس «الناس» لما المتعلمين حاربوا شجرة الطرفة لحد ما اكتشفوا فائدتها للعيون وعادوا يقنعوا الناس فيها بس الجواب كان «القطرة أنظف». «أنت فاهم قصدي؟ على رأي المثل إلي يقول يا خبر اليوم بفلوس بكره بلاش (دون مقابل)»؛ «أهم شيء تعلمته من الدار ما اطلعش (لا أخرج) أسرارنا برية البيت (بالخارج). مش راح (لن) أنشر غسيلنا الوسخ أمام الغرباء بس راح أحمي جماعتي من الغريب. اليهود احتلوا أرضنا يأخذوا مصارينا (أموالنا)، وما يعطونا حقوقنا. واجبي أحمي مجتمعي منهم بفضحهم. بس مش راح أحكي أي كلمة عاطلة (سوء) عن جماعتي، لأنهم عيلتي إلي تحميني منهم»؛ «بدك أفضح شعبي؟ أصلًا إذا عملت بحث عن العرب مش راح أسلم من الانتقادات والتشهير ممكن توصل أنه يصموني بالعمالة أو الإسرائيلية أو بيع القضية، وإذا تجرأت بموضوعات حساسة ممكن يعتدوا علي كلاميًا مش لازم جسديًا. مجتمعنا فش (ليس) عنده أعصاب (ملكة التحمل) لتمردنا عليه. بده (يريد) إيانا معه وعلى جنبه ومن خلفه مش ضده».

- **من سينشر هذه البحوث؟** «أولًا المرشد إلي يرافقني من الماجستير يساري جدًا. هو يساعدني بكل شيء من ناحية أكاديمية: لغة عبري أو إنكليزي، تمويل الأبحاث، معارف مع صناديق منح ومحررين لمجلات محكمة، شهرته بتفتح لي أبواب كثيرة مثل الأرشيف القومي بإسرائيل. تخيل أروح أقول له حاب (أرغب في) أبحث عن سوء استخدام المخصصات عند العرب؟ راح يكون آخر يوم ألتقي فيه لأنه يساري متطرف».

«بأي مجلة إسرائيلية علمية محكمة بدهم ينشروا نظريات تخالف فكرهم الاشتراكي وبتشجع النيوليبرالية؟ بصراحة ما عندنا مجلات بالعربي، وأنا ما أعرف

إنكليزي. كل مقال لا يلقي اللوم على الدولة بالنسبة إلى الاشتراكيين هو تجريم ضحية. فما بالك لو البحث عن المجتمع العربي المسحوق؟ النتيجة رفض المقالة بل وإخفاق كبير. بالماضي بعثت مقالة عن السلطة الفلسطينية لمجلة «تيؤريا وبيكورت»، والمُحكمة ما خلت كلمة عاطلة ما قالتها لأنها فكرتني صهيوني. كان جوابها أن أخجل على حالي من التعامل مع السلطة كجسم دولاني لأنها ما زالت محتلة ولا تملك زمام الأمور، وعلي توجيه النقد لإسرائيل كسلطة احتلال».

«على الطاولة (بصراحة) أنا ومعظم زملائي الباحثين نسترزق (نعمل) في مؤسسات محلية أو إسرائيلية إلْها (لها) أجندتها الخاصة إلي (التي) بتركز في المرحلة الحالية على مقارعة المؤسسة الإسرائيلية وكشف سوء سياساتها وظلمها للمواطنين العرب. عربنا يحاربوا لأسباب أيديولوجية وسياسية بل ودينية واليهود عشان يؤكدوا خطاب المواطنة، أننا نعترف بدولة إسرائيل ونطالب بحقوقنا منها».

خلاصة ونقاش

تشير النتائج إلى أن الباحث العربي الفلسطيني في إسرائيل ليس حرًا في اختيار إحدى المنهجيتين (الاستنباطية والاستقرائية)؛ لأن الأوضاع الخارجية التي يعيشها (الاحتلال الداخلي بتجلياته، طبيعة مجتمعه الأبوي وأجندة المؤسسة التي يعمل بها)، والتي تتفاعل مع العوامل الذاتية الخاصة به (خلفيته الثقافية وتحيزاته الأيديولوجية والفكرية)، تنعكس على اختياره، حصرًا، المنهجيةَ الاستنباطية في بحوثه في ما يتعلق بموضوع الضمان الاجتماعي الموجه نحو المواطنين العرب. بتعبير آخر، اضطر الباحث العربي إلى «استنساخ» النظرية «الثنائية أو «إعادة إنتاجها» أو «تقليدها» أو «تتبعها» أو «الازدواجية» في مسمياتها من حيث اعتماد إسرائيل سياسةَ ضمانٍ اجتماعي «إقصائية» تستند إلى معيار «الانتماء» بمسمياته المختلفة: الفئوية[46] (بدلًا من إثبات الحاجة أو التأمين)، والجمهورية[47] (بدلًا

(46) Gal.

(47) Shafir & Peled.

من المواطنة)، والزبونية[48] (بدلًا من الليبرالية)، ومكافآت الولاء[49]، نظرًا إلى أسباب قومية. وهكذا، ابتعد الباحث العربي في إسرائيل عن المنهجية الاستقرائية بسبب الخوف أو الرفض المتعلقين ببحث موضوعات لم تُطرح من قبلُ أو طرح نظرية لم تُصَغ مسبقًا أو حتى نقضٍ أو تحد لتغيير نظريات سائدة في مجال السياسات الاجتماعية لمخالفتها ثقافته وتحيزاته الفكرية. وفي ما يأتي، سنكتفي بثلاثة تفسيرات لأسر الباحث الفلسطيني نفسه في المنهجية الاستنباطية:

- تجند الباحث الفلسطيني في إسرائيل لفك أسر الاستعمار الداخلي الذي يعانيه مجتمعه بسبب وعيه، بل يقينه في شأن الاستخدام الكولونيالي لمصطلح «ثقافة» تجاه الأقلية العربية في إسرائيل؛ ذلك أنه قرر، على نحوٍ عقلاني وواعٍ، أن يمتنع عن تزويد المؤسسة الإسرائيلية بنتائج بحوث ربما تشير إلى «رجعية» أو «تخلف» مجتمعه؛ وهكذا يُعزز ادعاؤها أن الصهيونية «تقدمية» و«منيرة» تسعى إلى تخليص الفلسطينيين من ظلامهم الثقافي الدامس[50]. ولعل روزنهاك[51] أضاء حقيقة تعامل المؤسسة الإسرائيلية عمومًا مع مواطنيها العرب حصريًا، بحسب المنظور «الاستشراقي» الذي يعتمد نظرية «التمدن» رغبة في تجريم الضحية بالادعاء المتواصل أن «تخلف» هذه الأقلية هو المعوق الأساس في عدم تقدمهم واندماجهم في مرافق الدولة المختلفة.

بتعبير آخر، تتهم المؤسسة الإسرائيلية «ثقافة» المجتمع العربي في إسرائيل بالهامشية التي يعانيها هذا المجتمع على إسقاطاتها، وتطالبه بإعطائها فرصة إنقاذه بإعادة تنشئته أو إعادة تثقيفه بحسب النظرية السلوكية (التعزيزات الإيجابية والسلبية)[52]. كما أن الباحث العربي، في موضوع الضمان الاجتماعي، مدرك

---

(48) دورون.

(49) فريدمان وشاليف.

(50) دان رابينوفيتش، الأنثربولوجيا والفلسطينيون (القدس: مركز أبحاث المجتمع العربي، 1998)، ص 148-137 (باللغة العبرية).

(51) زئيف روزنهاك، «تطورات جديدة في علم الاجتماع الخاص بالفلسطينيين مواطني دولة إسرائيل: استعراض تحليلي»، مجموت، العدد 1-2 (1995)، ص 171-170 (باللغة العبرية).

(52) انظر: أحمد سعدي، «تقهقر الدولة وإسقاطاتها على الأقلية العربية بإسرائيل: طرق عرضها =

لمشاركة زملائه (وربما كان ذلك من غير وعي) في مشروع وصمِ مجتمعهم بالتخلف عبْر تركيزهم في جل بحوثهم - باستثناء قليل منهم - في ربط العربي الفلسطيني بصفات الغرابة والتخلف، بل الانحراف؛ وذلك من خلال التركيز في موضوعات العنف ضد النساء والعنف ضد الأطفال والعنف ضد المراهقات والعنف ضد المسنين والانحراف الجنسي عند المراهقين والانتقام والثأر وختان الإناث وتعدد الزوجات والزواج المبكر والإدمان بأنواعه والجريمة والتطرف والقتل على خلفية شرف العائلة وزواج الأقارب (ممنوع عند اليهود)، وإسقاطات العائلة الأبوية (الذكورية) بتشعباتها في مناحي الحياة المختلفة.

- النضوج المهني للباحثين في مجال الضمان الاجتماعي، الذي تجسد بملاءمة أدوات بحثهم للواقع الخاص بالمجتمع الفلسطيني في الداخل؛ بكلمات أخرى، من خلال قدرة الباحثين الذين درست أغلبيتهم في مؤسسات أكاديمية غربية، داخل البلاد وخارجها، على رفض أساليب التحليل الغربية والهجينة (Etic or Formal Theory Level) (ممن يدعي أنها سارية المفعول عالميًا)، حيث استطاعوا بقدراتهم الذاتية الانكشاف على وجهات نظر مهنية مغايرة، مكنتهم من تطوير مصطلحات معرفية وتقنيات مستلهمة من واقع مجتمعهم المحتل داخليًا[53] (Emic or Informal Theory Level).

- عدم حيادية الباحثين وتحيزهم لمدارس فكرية ومعتقدات مختلفة في تخصصات العلوم الاجتماعية المختلفة. والافتراض في هذا السياق هو أن استمرار الاحتلال الإسرائيلي الداخلي إلى أمد طويل، وسيطرته على مجمل حياة الشعب الفلسطيني في إسرائيل، واستمرار المواجهة معه بطرائق مختلفة[54]، من العوامل المؤثرة - على نحو استثنائي - في الباحثين الاجتماعيين العاملين في

= وسبل عملها»، في: يوئاب فيلد وعدي أوفير (محرّران)، إسرائيل: من مجتمع مجند إلى مجتمع مدني (القدس: فان لير، 2001)، ص 340-339 (باللغة العبرية).

(53) عليان القريناوي، «مساهمة نظرية «البناء الاجتماعي»»، المجتمع والرفاهية، العدد 2 (1998)، ص 253-263 (باللغة العبرية).

(54) يُضاف إلى ذلك ما نتج من نشوء أحزاب وحركات سياسية ودينية متعددة، ومعتقدات وأيديولوجيات متنوعة ومتضاربة تفاقمت خلافاتها إلى حد الصدامات الفكرية.

الشؤون العربية في إسرائيل. فليس من السهل بالنسبة إلى الباحث الميداني التزام الحيادية السياسية أو الفكرية أو الأيديولوجية، والتجرد من الشبكة الواسعة من التناقضات التي يصطدم بها في أثناء عمله الميداني، والتفاعل مع مجتمعه البحثي. كما أن درجة التسيس والانتماء الحزبي العالية التي يتسم بها هذا المجتمع على نحو عام، والوسط الأكاديمي على نحو خاص، يشكلان تحديًا أساسيًا لحيادية الباحث ونظرته «الموضوعية» تجاه القضايا المبحوثة. يضاف إلى ذلك خضوع الباحثين لهيمنة المؤسسات الفلسطينية غير الحكومية واحتكارها مصادر التمويل المخصصة للمشروعات البحثية، الأمر الذي يعزز فيهم نزعة الرقابة الذاتية، ويفقدهم الروح النقدية التي ينبغي أن يتسم الباحث بها[55].

في نهاية هذه الدراسة، نخلص إلى الافتراض الرئيس الذي استهللنا به حديثنا، وهو أن البحث الاستقرائي في السياسات الاجتماعية لا يتجاوز «الحواجز» الذاتية، المجتمعية والمؤسساتية عند الباحث العربي الفلسطيني في إسرائيل.

المراجع

1- العربية

أطرش، عاص. «تأثير البعد القومي للسياسات الاقتصادية على توزيع المداخيل والفقر بين العرب». في: مجدي طه (محرّر). **سياسات الإفقار وسبل مواجهتها**. أم الفحم/ الناصرة: مركز الدراسات المعاصرة وإعمار للتنمية والتطوير الاقتصادي، 2014.

إغباريه، عز الدين. «قراءات إحصائية في الواقع الاجتماعي والاقتصادي للفلسطينيين في الداخل». في: مجدي طه (محرّر). **سياسات الإفقار وسبل مواجهتها**. أم الفحم/ الناصرة: مركز الدراسات المعاصرة وإعمار للتنمية والتطوير الاقتصادي، 2014.

(55) المالكي.

تقرير إعمار السنوي 2013: الفقر في المجتمع الفلسطيني في الداخل: قياسه وعوامله وإسقاطاته. الناصرة: جمعية إعمار للتنمية والتطوير الاقتصادي، 2013.

حجيرات، موسى. «آثار وتداعيات الفقر على المجتمع الفلسطيني». في: مجدي طه (محرّر). **سياسات الإفقار وسبل مواجهتها.** أم الفحم/ الناصرة: مركز الدراسات المعاصرة وإعمار للتنمية والتطوير الاقتصادي، 2014.

الصلح، كاميليا فوزي وآخرون. **في وطني أبحث: المرأة العربية في ميدان البحوث الاجتماعية.** بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، 1993.

طه، مجدي. «سياسات الإفقار في الداخل الفلسطيني: هل هي فعلًا أداه للسيطرة والضبط؟». في: مجدي طه (محرّر). **سياسات الإفقار وسبل مواجهتها.** أم الفحم/ الناصرة: مركز الدراسات المعاصرة وإعمار للتنمية والتطوير الاقتصادي، 2014.

غريفات، باسم. «أدوات التكافل الاجتماعي: الزكاة وثقافة التبرع». في: مجدي طه (محرّر). **سياسات الإفقار وسبل مواجهتها.** أم الفحم/ الناصرة: مركز الدراسات المعاصرة وإعمار للتنمية والتطوير الاقتصادي، 2014.

غنايم، خالد. «القوى البشرية، الثروة الزراعية والحيوانية، الصناعية والمشروعات الاقتصادية». في: مجدي طه (محرّر). **سياسات الإفقار وسبل مواجهتها.** أم الفحم/ الناصرة: مركز الدراسات المعاصرة وإعمار للتنمية والتطوير الاقتصادي، 2014.

كونت، إدوارد وروجر هيكوك. «عوائق بناء المنهج، مقاربات زمكانية ونهاية البداية»، في: روجر هيكوك وآخرون (محررون). **البحث النقدي في العلوم الاجتماعية: مداخلات شرقية - غربية عابرة للاختصاصات.** رام الله: جامعة بير زيت - معهد إبراهيم أبو لغد للدراسات الإنسانية؛ فيينا: الأكاديمية النمساوية للعلوم - معهد علم الإنسان الاجتماعي، 2011.

المالكي، مجدي. «أن تبحث في ظل بيئة غير ملائمة للبحث: الحالة الفلسطينية»، في: روجر هيكوك، وآخرون (محررون). **البحث النقدي في العلوم الاجتماعية: مداخلات شرقية - غربية عابرة للاختصاصات**. رام الله: جامعة بير زيت - معهد إبراهيم أبو لغد للدراسات الإنسانية؛ فيينا: الأكاديمية النمساوية للعلوم - معهد علم الإنسان الاجتماعي، 2011.

محاجنة، إبراهيم. «من المسؤول عن إخفاق مكاتب الشؤون الاجتماعية في المجتمع العربي؟». دراسات: العدد 1، 2008.

2- العبريّة

جبارين، يوسف وأيمن إغباريه. **تعليم تحت الانتظار: السياسات الحكومية والمبادرات الأهلية للنهوض بالتعليم العربي بإسرائيل**. الناصرة/ حيفا: المركز العربي للحقوق والسياسات وعيادة حقوق الأقلية العربية، 2010. (باللغة العبرية).

جبارين، يوسف ومهند مصطفى (محرّران). **الحكم المحلي في المجتمع الفلسطيني في إسرائيل: جوانب سياسية، إدارية وقانونية**. حيفا: بارديس، 2013. (باللغة العبرية).

حجم الفقر والفجوات في الدخل: تقرير عام 2012. القدس: مؤسسة التأمين الوطني، 2013. (باللغة العبرية).

خمايسي، راسم. **حواجز أمام إشراك العرب في مؤسسات تخطيط وتصميم المجال العام بإسرائيل**. القدس: معهد فلورسهايمر لأبحاث السياسات، 2012. (باللغة العبرية).

دورون، أبراهام. «تصميم سياسات اجتماعية». في: أوري أفيرام، جوني جال، ويوسي قاطن (محرّرون). **سياسات اجتماعية في إسرائيل: اتجاهات ومعضلات**. القدس: مركز طاوب لدراسة السياسات الاجتماعية في إسرائيل، 2007. (باللغة العبرية).

رابينوفيتش، دان. **الأنثربولوجيا والفلسطينيون**. القدس: مركز أبحاث المجتمع العربي 1998. (باللغة العبرية).

روزنهاك، زئيف. «تطورات جديدة في علم الاجتماع الخاص بالفلسطينيين مواطني دولة إسرائيل: استعراض تحليلي». **مجموت**. العددان 1-2 (1995). (باللغة العبرية).

سعدي، أحمد. «تقهقر الدولة وإسقاطاتها على الأقلية العربية بإسرائيل: طرق عرضها وسبل عملها». في: يوئاب فيلد وعدي أوفير (محرّران). **إسرائيل: من مجتمع مجند إلى مجتمع مدني**. القدس: فان لير، 2001. (باللغة العبرية).

شقيدي، أشر. **طرائق جمع المعلومات: كلمات تحاول اللمس: البحث النوعي - نظرية وتطبيق**. تل أبيب: راموت، 2003، (باللغة العبرية).

شلسكي، سمحه وبراخه مبنى البرط. **المدونة البحثية: سبل كتابة البحث النوعي: من تفكيك الواقع إلى بناء النص**. تل أبيب: معهد موفيت، 2007. (باللغة العبرية).

غرة، رمسيس. **كتاب المجتمع العربي في إسرائيل (6) السكان، المجتمع والاقتصاد**. القدس: معهد فان لير/الكيبوتس الموحد، 2013. (باللغة العبرية).

فريدمان، إيال وميخائيل شاليف. «مكافآت الولاء». في: صفاديا إيرز وحنا كاتس (محرّران). **دولة هاجرة - دولة مراقبة**. تل أبيب: رسلينغ، 2010. (باللغة العبرية).

القريناوي، عليان. «مساهمة نظرية «البناء الاجتماعي»». **المجتمع والرفاهية**. العدد 2 (1998). (باللغة العبرية).

ناصر، قيس. «ضائقة السكن وهدم المنازل في المجتمع العربي بإسرائيل: «العقبات الحالية»». في: يوسف جبارين ومهند مصطفى (محرّران). **الحكم المحلي في المجتمع الفلسطيني في إسرائيل: جوانب سياسية، إدارية وقانونية**. حيفا: بارديس، 2013. (باللغة العبرية).

3 - الأجنبية

Abram, Marks. *Social Survey and Social Action*. London: Heinmann, 1951.

Alcock, Peter. «The Subject of Social Policy.» in: Peter Alcock, Margret May & Sharon Wright (eds.). *The Student's Companion to Social Policy*. 4th ed. Oxford: Wiley-Blackwell, 2012.

Bent, Flyvbjerg. «Case Study.» in: Norman Denzin & Yvonna Lincoln (eds.). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. 4th ed. California: Sage Publications, 2011.

Cheek, Julianne. «The Politics and Practices of Funding Qualitative Inquiry: Messages about Messages about Messages.» in: Norman Denzin & Yvonna Lincoln (eds.). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. 4th ed. California: Sage Publications, 2011.

Christians, Clifford. «Ethics and Politics in Qualitative Research.» in: Norman Denzin & Yvonna Lincoln (eds.). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. 4th ed. California: Sage Publications, 2011.

Cooper, Geoff. «Conceptualization Social Life.» in: Nigel Gilbert (ed.). *Researching Social Life*. 3rd ed. London: Thousand Oaks & New Delhi: Sage Publication, 2008.

Culpitt, Ian. *Welfare and Citizenship: Beyond the Crisis of the Welfare State?*. London: Sage, 1992.

Denzin, Norman & Yvonna Lincoln. «Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research.» in: Norman Denzin & Yvonna Lincoln (eds.). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. 4th ed. California: Sage Publications, 2011.

Esping-Andersen, Gosta. *The Three Worlds of Welfare Capitalism*. Oxford: Polity Press, 1990.

Fielding, Nigel. «Working in Hostile Environments.» in: Clive Seale et al (eds.). *Qualitative Research Practice*. London: Sage Publication. 2004.

Gal, John. «Categorical Benefits in Welfare States: Findings from Great Britain and Israel.» *International Social Security Review*. vol. 51, no. 1 (1998).

Lincoln, Yvonna, Susan Yynham & Egon Guba. «Paradigmatic Controversies, Contradictions and Emerging Confluences, Revisited.» in: Norman Denzin & Yvonna Lincoln (eds.). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. 4th ed. California: Sage Publications, 2011.

Perakyal, Anssi & Johanna Ruusuvuori. «Analyzing Talk and Text.» in: Norman Denzin & Yvonna Lincoln (eds.). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. 4th ed. California: Sage Publications, 2011.

Ricoeur, Paul. «What is a Text?: Explanation and Understanding.» in: John B. Thompson (ed.). *Hermeneutics and the Human Science*. Cambridge, MA: Cambridge University Press, 1981.

Rosenhek, Zeev. «Dynamics of Inclusion and Exclusion in the Israeli Welfare State: State Building and Political Economy.» in: Bryan Turner & Guy Ben-Porat (eds.). *The Contradictions of Israeli Citizenship: Land, Religion and State*. London: Routledge, 2011.

Shafir, Gershon & Yoav Peled. *Being Israeli: The Dynamics of Multiple Citizenship*. Cambridge, MA: Cambridge University Press, 2002.

Sobo, Elisa & Victory de Munck. «The Forest of Methods.» in: Victory C. de Munck & Elisa J. Sobo (eds.). *Using Methods in the Field: A Practical Introduction and Casebook*. Walnut Creek, CA: Altamira Press, 1998.

القسم الرابع

الجامعة في العالم العربي
وأدوارها المجتمعية والاقتصادية

الفصل العاشر

المثقف في الجامعة
لماذا يجب أن نقرأ الماضي؟

شيرين أبو النجا

مقدمة: حدث في عام 1940

في 26 تشرين الثاني/ نوفمبر 1940، دخل رودولف كليفرنخا (1894- 1980)، الهولندي المتخصص بالقانون المدني والتجاري، قاعة الدرس في جامعة ليدن، وهو يحمل حقيبة ملابس صغيرة، وألقى خطابًا ناريًا دان فيه إرغام القوات الألمانية أستاذه وزميله إدوارد موريتس ميرس وعددًا كبيرًا من الزملاء اليهود على الاستقالة. واستقبل الطلاب المحاضرة بالتصفيق مطولًا، حتى إن عيون بعضهم اغرورقت بالدموع تأثرًا. وفي مساء اليوم ذاته، طبع الطلاب المحاضرة ووزعوها على زملائهم. وفي اليوم التالي، اعتُقل كليفرنخا وأودِع السجن الخاص بالمنتمين إلى المقاومة الهولندية. وتسارعت الحوادث، فنفذ الطلاب إضرابًا أدى إلى إقفال جامعة لايدن تمامًا. وفي عام 1970، أنشأت جامعة ليدن كرسي كليفرنخا الذي يتسلمه كل عام، في 26 تشرين الثاني/ نوفمبر، أستاذ مرموق له إنجاز في الحرية الأكاديمية والبحث العلمي، وكان منهم نصر حامد أبو زيد. فماذا لو التزم كليفرنخا الصمت؟

لا يهدف هذا الأنموذج إلى فتح نقاش في شأن الحريات الأكاديمية، بل إلى

إرساء إشكالية وضع المثقف في الجامعة في لحظة سياسية منغلقة لا توفر مساحة إلا للحوار المباشر مع الطلاب في قاعة الدرس، وإعلان موقف من خلال رؤية معرفية تتحول في لحظة احتياج إلى إجراء عملي. وتتجلى أهمية كليفرنخا في أنها تشير إلى الإشكالية التي يطرحها البحث بجميع عناصرها؛ فكليفرنخا هو المثقف في الجامعة آنذاك، وما فعله هو تأكيد نظرية فالتر بنيامين المتعلقة بقراءة الماضي، حين يقول: «لا يمكن الإمساك بالماضي إلا بوصفه صورة تضيء في لحظة التعرف إليها، ولن تُرى مرة أخرى ... التاريخ هو المادة التي تُشيد موقعًا لا يتسم شكله بالتوافق، وليس فارغًا من الزمن بل هو مليء بالزمن الآني»[1]. بذلك يتحول الماضي إلى زمن حاضر، ويكتسب معناه أيضًا من الحاضر. ومن أجل فهم الكيفية التي تُمكن المثقف في الجامعة من الإمساك بصورة الماضي من أجل إضفاء معنى عليه، لا بد من أن نُعيد النظر في مصطلحَيْ المثقف والجامعة؛ فكلاهما يفتح بداية باب التعريفات، وهي متعددة وغير نهائية، الأمر الذي يدفعنا إلى انتقاء ما يبدو مفصليًا منها. وفي فتح باب التعريفات، لا بد من الإشارة إلى الأزمات التي تواجه كينونة المثقف وماهية الجامعة. وفي النهاية، سيقدم البحث أمثلة عملية لكيفية قراءة الماضي في قاعة الدرس، إلا أن فتح باب التعريفات أيضًا يجعلنا نُعيد الإمساك بالماضي بشكل آخر، إضافة إلى استعادة بعض الآراء التي أسست لدور الجامعة.

أولًا: المثقف

كلما نُطقت كلمة المثقف، يبادر الجمهور المستمع إلى حيلة تنطوي على بعض التحدي والاستعراض، فيسألك: «ومن هو المثقف؟». ولا بد من أن يكون السؤال مؤديًا إلى بُعد جديد لأنه سؤال قديم، ولا بد من أن يأتي التعريف مضيفًا بُعدًا جديدًا لا مكررًا تعريفات قديمة؛ فما من مؤتمر أو ندوة ثقافية عُقدت في العالم العربي في العقد الأخير إلا تناولت تعريف المثقف ودوره وعلاقته بالسلطة، بلغة تنهل من التعريفات التي قدمها المفكرون في العالم العربي أو في الغرب في

(1) Walter Benjamin, «Theses on the Philosophy of History,» in: Walter Benjamin, *Illuminations* (New York: Schocken Books, 1968), p. 261.

التاريخ الحديث. ومن الملاحَظ أن معظم هذه المساهمات - التي لا نقلل من شأنها - عمد إلى التفاعل مع الفكر النظري من دون المساس بالواقع العملي، الأمر الذي يؤدي إلى مزيد من الصعوبة، فلا نعرف عن أي مثقف نتحدث، أنتحدث عن أنفسنا أم عن الآخر المجهول الذي يعرفه أناس آخرون؟

بشكلٍ عام، تتجه تلك التعريفات إلى الإعلاء من دور المثقف وإضفاء مسحة مثالية على توجهاته، ما يعتم على الواقع العملي المرير. ويبدو كأن هذا المثقف يعيش في عالم بمفرده لا تحكمه قيود سياسية أو ضائقة اقتصادية. أما في حالة اشتباك هذه التعريفات مع الواقع، فإن الترجمة الفورية لهذا الواقع هي «السلطان»، وهو أمر مفهوم إذا أخذنا في الحسبان التوتر الدائم بين المثقف والسلطة، والمحاولات الدائمة التي تسعى إما إلى تدجين المثقف وإما إلى تحييده أو إرضائه أو محاصرته. وفي الأحوال كلها، أدى فصل المثقف عن الواقع بكل أطرافه واختزال واقعه في علاقته بالسلطة إلى إلقاء العبء الأكبر عليه، الأمر الذي جعل بعضهم في العقد الأخير بشكل خاص يحتج على ذلك من خلال المناداة بإعادة تعريف المثقف، وهو سؤال له حضور دائم في ظل ازدياد ضغط الواقع السياسي، والتحولات السريعة لممارسات الدولة في داخل حدودها (من خلال القمع الصريح أو العنف الرمزي كما يُعرفه بورديو[2])، وممارسات العولمة السياسية والاقتصادية من الناحية الدولية، وعلاقات القوى المتشابكة التي تعيش في حالة سيولة مستمرة. وفي وسط ذلك كله، يُلام المثقف بدعوى أنه لا يقوم بدوره. والسؤال الذي يُطرح في كل مرة كأنه سؤال جديد هو: من هو المثقف؟ ونحن نسأل: هل يُعتبر كليفرنخا أنموذجًا معياريًا لما يجب أن يكون عليه المثقف في الجامعة؟

يُعَد التعريف الذي قدمه الماركسي الإيطالي أنطونيو غرامشي (1891-1937) للمثقف في كراسات السجن[3] واحدًا من التعريفات التي تداولتها الثقافة

---

(2) Pierre Bourdieu, «The Forms of Capital,» in: John G. Richardson (ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (New York: Greenwood Press, 1986), pp. 46-58.

(3) أنطونيو غرامشي، كراسات السجن، ترجمة عادل غنيم (القاهرة: دار المستقبل العربي، 1994).

العربية كثيرًا. وبسبب تغير السياق الزمني والفكري والسياسي، لا بد من أن نفكك هذا التعريف ثم نُعيد تركيبه في ضوء الحاضر، وهو أحد أشكال قراءة الماضي؛ إذ يرى غرامشي أن المثقفين ينقسمون من الناحية الوظيفية جماعتين: جماعة المثقفين التقليديين، كالأدباء والعلماء وأساتذة الجامعة والصحافيين والإداريين، وهُم الذين يتبنون موقفًا حياديًا من الطبقات، ولا ينتمون إلى طبقة بعينها، ولا يعتبرون أنهم مكلفون بحمل أفكارها، وهناك جماعة المثقفين العضويين، وهُم العنصر المفكر والمنظم في طبقة اجتماعية معينة، ويرون أنهم مكلفون بالدفاع عن أفكار هذه الطبقة ومصالحها وتطلعاتها. لكن، ما مدى صحة هذا التقسيم الغرامشي، وما مدى دقته؟ وهل يصلح هذا المنظور لحالات المجتمعات المختلفة، خصوصًا في ما يسمى مجتمعات العالم الثالث؟ وهل كان كليفرنخا مثقفًا عضويًا أم مثقفًا تقليديًا؟ ألم يكن أستاذًا جامعيًا وهو المثقف التقليدي وفق تعريف غرامشي؟[4].

لنأخذ مثلًا من تعريف التوجهات اليمينية للمثقفين. يقدم المفكر اليميني جوليان بندا[5] في كتابه خيانة المثقفين الذي نشره في عام 1928، التعريف المثالي الأفلاطوني التالي للمثقفين: «هم هؤلاء الذين لا ينحصر نشاطهم بالدرجة الأولى في ملاحقة الأهداف العملية، ويسعون إلى مسرتهم في ممارسة فن ما أو علم ما أو تأمل غير علمي، باختصار في امتلاك مزايا غير مادية، ولهذا السبب يقولون بطريقة محددة: مملكتي ليست من هذا العالم»[6]. في هذا التعريف المختصر، الذي ينهل من لغة دينية، ثمة تأكيد لضرورة امتلاك المثقف نقاط ارتكاز قوية في مساحات

---

(4) كان غرامشي يقبع في المعتقل منذ عام 1926، ويدفع ثمنًا غاليًا بسبب أفكاره المناهضة لفاشية موسوليني. وكتب كراسات السجن بين عامي 1929 و1935، وهُرّبت إلى خارج السجن، ولم تُنشر إلا في مطلع الخمسينيات، وتُرجمت إلى الإنكليزية في السبعينيات، وتُرجمت بعد ذلك (في أواسط السبعينيات) إلى العربية، وجرى منذ ذلك الحين اعتماد تعريف غرامشي للمثقف، من دون الأخذ في الحسبان المتغيرات السياسية والاجتماعية والثقافية الجذرية التي أصابت هذا المثقف نفسه، ومن دون الالتفات إلى أن مسعى غرامشي كان إنتاج مثقف الطبقة العاملة.

(5) جوليان بندا (1867-1956) فيلسوف وروائي فرنسي، اشتهر بكتابه خيانة المثقفين الذي ناقش فيه تواطؤ المثقفين الفرنسيين والألمان في القرنين التاسع عشر والعشرين مع المسائل السياسية والعسكرية، الأمر الذي أدى إلى ترسيخ الشوفينية.

(6) Julien Benda, *The Treason of the Intellectuals* (New York: Norton, 1969), p. 43.

العدالة والنزاهة ورفض الاضطهاد والبؤس الإنساني، وهو موقف يشبه - إلى حد ما - الفلسفة المعاصرة المعنية بالدفاع عن حقوق الإنسان؛ تلك الفلسفة التي تشجب انتهاك الحق الإنساني في الأجناس والعرقيات كلها، ولا تلتفت إلى اللون أو الجنس أو الدين أو التوجه الأيديولوجي. ومن ناحية أخرى، يطرح تعريف بندا للمثقفين صورة هلامية تصور المثقف كأنه معلق في الفضاء - لا يعاني ضغط مشكلات ولاء أو عرقيات أو قوميات - يعيش بلا هوية وخارج أي حدود، بل هو متحرر من شبكة علاقات اجتماعية واقتصادية، وهو من ثم غير متورط في علاقات القوى السياسية. وهذه شروط لا تنطبق مطلقًا على مثقفي العالم الثالث في أي حال من الأحوال، فضلًا عن مثقفي الجامعة. كما أنها لا تلبي حاجات اللحظة الصاخبة سياسيًا أو معرفيًا وتتجلى بوحشية في الجامعة، وإن كانت تلبي رغبات أي سلطة تتمنى إبعاد المثقف عن الساحة وأهوائها. لكن ما يهم في تعريف بندا هو تأكيده أن الملكات التي تؤهل الفرد ليكون مثقفًا هي بالضرورة «ليست ملاحقة الأهداف العملية»، فهو المثقف الذي ينظر فحسب من دون أن يتفاعل مع الواقع، ومن ثم فهو ليس محرضًا أو مشاركًا في أي حادث إلا بما يقدمه من تصورات خارج هذا الواقع تساهم في فصل الثقافة عن السياسة، وتحويل المجال الثقافي إلى حَمَل وديع يعيش في تهويماته الخاصة. فهل ينطبق هذا التعريف على كليفرنخا؟ بالتأكيد لا، وبالتأكيد لا أتوقع من المثقف في الجامعة أن يضع نفسه بمنأى عن كل ما يحدث خارج أسوار الجامعة أو في داخلها من تحالفات قوى تسعى إلى إحداث تغيير ما سلبيًا أو إيجابيًا.

تساءل الباحث المصري نبيل عبد الفتاح أيضًا عن التعريف الحقيقي للمثقف؛ والغريب هو أن التعريف الذي توصل إليه في عام 2001 في كتاب **اليوتوبيا والجحيم** يبدو صالحًا تمامًا للإشارة إلى المثقف العربي في وضعه الحالي: «هل نريد الإمساك بالمثقف العصري العام، أي بمستهلك الثقافة الحديثة وتجلياتها المختلفة، أم نقصد منتج الأفكار الحديثة؟ إن هذا المثقف الذي نسعى جاهدين وضعه تحت المجهر التحليلي يتحدد، في تقديرنا - ونرجو ألا نكون مخطئين - في تعارض مع المثقف التقليدي المنتج، أو الذي يعيد تكرار أو إنتاج نظام الأفكار القديم الذي يدور حول تأويل النصوص المقدسة، والتفسيرات القديمة، وتتجلى تقليديته في لغته ومرجعياته وما كشفه من تناص مع النص الفقهي والتفسيري

القديم، وفي أطروحاته وأفقه؛ فالمثقف الحديث هو الذي يطرح في نصه القيم الحداثية التي تدور حول حرية الإنسان وسلطاته في الحياة، وحول فكره وقيمه وسلوكه، بالفصل بين المرئي وغير المرئي، وأن لا سلطان للأخير على نظام الحياة والجسد والعقل والروح، وينزع إلى القبول بالعلم الحديث ومنجزاته، وبالتعدديات في السياسة والأديان والأعراق والقيم والثقافات، وأن هذه المعايير كلها لا تفاضل بين إنسان وآخر في الفرص والمكانات والتقويم إلا على أسس المساواة والمواطَنة والحقوق والحريات العامة كافة، المنصوص عليها في دساتير الدول القومية الحديثة»[7].

بالتأكيد، لم يتوقع نبيل عبد الفتاح أن يكون ما كتبه في عام 2001 جوهر المعركة بعد مرور أكثر من عقد من الزمن؛ فالإشكالية الآن في ما يخص المثقف في الجامعة لا تتعلق فحسب بالتوجهات السياسية الضاغطة وبالولاء للسلطة المباشرة (رئيس مجلس القسم، عميد الكلية، رئيس الجامعة)، بل تتعلق أيضًا بضرورة تثوير اللغة المستخدمة في التدريس وفي البحث العلمي، بل في النقاش والتفاوض أيضًا؛ فاللغة هي وعاء الفكر. وإن اتخاذ أي مسار جديد على هدي اللغة القديمة لهُو إصرار على تكرار تجارب فشلت، أو ما عادت ملائمة للسياق الزمني في أفضل الأحوال. وكلما أمعن المثقف الجامعي في توظيف اللغة القديمة، نسج وهمًا مبالغًا فيه مفاده ضرورة الحيادية التي تُعَد رمزًا لنزاهة. والحقيقة أنه يُعمق عزلته من ناحية أولى، ويختار من ناحية ثانية أن يكون بلا دور ولا خطاب يُميزه، على الرغم من وجوب أن يكون للباحث موقف معرفي (وسياسي). فهل كان بإمكان كليفرنخا أن يُلقي محاضرته من دون الإيمان بحرية الإنسان والمساواة والمواطَنة والتعددية؟

لا يمكن تجاهل رؤى المثقف الثرية التي قدمها الفلسطيني إدوارد سعيد - الذي كان أستاذًا في جامعة كولومبيا - في كتابه صور المثقف، وهو مجموعة محاضرات ألقاها في إذاعة بي. بي. سي في عام 1993. اشتبك سعيد مع رؤى

---

(7) نبيل عبد الفتاح، **اليوتوبيا والجحيم: قضايا الحداثة والعولمة في مصر** (القاهرة: المركز القبطي للدراسات الاجتماعية، 2001)، ص 55.

عدة للمثقف، إلا أنه خلص إلى تعريف للمثقف مضمونه أن المثقف هو المنفي والهامشي باختياره: «أنا ضد الاهتداء والإيمان برب سياسي من أي نوع؛ وأعتبر أنه سلوك غير صالح للمثقف. هذا لا يعني أن على المثقف أن يبقى على حافة الماء، يتحسسه بإصبع قدمه من حين إلى آخر، ويبقى معظم الوقت دون بلل»[8].

كما يدعو سعيد المثقف إلى اتخاذ موقع هامشي قصدي بوعي كامل، وهو يقصد بالطبع الهامشية التي تسمح بحرية كاملة مُتخلصة من الولاءات والحسابات في ما يتعلق بتشكيل الرؤى المعرفية والأنطولوجية، بمعنى ألا يكون المثقف مقيدًا بما يجذبه إلى منطقة تابعة في التفكير. ثم يحث سعيد المثقف على تبني موقف الترحال (مجازًا) الدائم الذي يجدد الأفكار ويولد الخطاب النقدي بدلًا من حالة السكون والاستقرار التي تدفع العقل إلى القبول والاستكانة، ويقول: «إن كون المثقف هامشيًا وغير مدجن مثل شخص ما في منفى حقيقي، عليه أن يكون مستجيبًا على نحو غير عادي للخبير بالسفر لا لصاحب السلطة، للموقت والمنذر بالخطر لا للمعتاد، للابتكار والتجربة لا لشرط الوضع القائم بقوة السلطة. إن المثقف المنفي لا يستجيب لمنطق التقاليد بل لجرأة المغامرة، وتمثيل التغيير، والسير قدُمًا، لا للسكون الراكد»[9]. وكان ذلك في عام 1993، لكن سعيد، كأي باحث جاد، يراجع دائمًا أفكاره في ظل التطورات المحلية والعالمية السريعة التي تفرض إعادة النظر في المسلمات كلها. ففي المقالة التي نشرها في عام 2001 تحت عنوان «دور المثقف والكاتب في الشأن العام»، وأعاد نشرها في كتابه **الإنسانوية والنقد الديمقراطي** في عام 2004، يعيد التفكير في تعريفه للمثقف من ناحية ضرورة عدم اهتدائه بأي قوى سياسية. ويقر بأن التحولات الكثيرة التي وقعت منذ عام 1993 جعلت تعريف المثقف والكاتب عملية مربكة إن لم تكن مستعصية، الأمر الذي أتفق معه تمامًا. ويخلص سعيد إلى أن أحد التغيرات الرئيسة هو عدم إمكان بقاء الكاتب والمثقف على الحياد السياسي، «وتكمن صعوبة هذه الإشكالية لدى المثقف في اتساع المجال السياسي والعام حتى أصبح افتراضيًا

(8) إدوارد سعيد، صور المثقف، ترجمة حسام الدين خضور (بيروت: دار التكوين، 2003)، ص 16.

(9) المرجع نفسه، ص 77.

بلا حدود»[10]، بل إن المجال الافتراضي نفسه على الشبكة العنكبوتية تحول إلى مجال سياسي مفتوح.

من الصعب فصل السياسة عن الثقافة في العالم العربي (وربما في العالم)؛ إذ إن تفاعل الدين مع الثقافة هو بحد ذاته توجه سياسي. وبناء عليه، لا يمكن البقاء في حالة من الانغلاق في داخل أسوار الجامعة بمعناها الضيق المتمثل في كتب ومذكرات وامتحانات وتقارير وتصحيح أوراق. كما لا يمكن تجاهل تكالب التيارات السياسية التي تسعى الآن إلى السيطرة على المجال الثقافي للنفاذ منه إلى السياسي، ما يجعل للإشكالية – عدم الحياد السياسي – التي أعاد سعيد النظر فيها، وجاهة وشأن في عملية قراءة الواقع اليومي العملي. وفي هذه الحالة، يمكن، طبقًا لمعطيات المشهد السياسي والمجتمعي، إعادة صوغ إشكالية سعيد من خلال التساؤل عن علاقة المثقف في الجامعة بالسلطة؛ فهي علاقة شائكة، تتشعب أبعادها وتتكاثر بمقدار تلاحق الحوادث، حتى إن تاريخ هذه العلاقة يُمكن أن يشكل جزءًا من تاريخ علاقة المثقف بالسلطة؛ ففي الجامعة، أكان المثقف منكبًا على البحث العلمي أم ملقيًا محاضرة أم متفاعلًا مع الزملاء والطلاب، تبدو علاقته بالسلطة حتمية، أكانت علاقة توافقية أم علاقة تصادمية؛ علاقة لا مفر منها، سواء أكان المثقف معارضًا للسلطة أم مواليًا لها، فهو يعيش في قلب السلطة، حتى لو ادعى أنه في معزل عنها. وفي الأحوال كلها، تبدو السلطة بتجلياتها كلها متوغلة في مفردات الواقع الجامعي ومؤثرة في أطراف العملية الجامعية، ما يجعل تجاهلها شكلًا من أشكال الترف والرفاهية لا يقدر عليه كثيرون.

لأن المثقف ينتمي إلى تلك الفئة التي يجب ألا تملك مثل هذه الرفاهية، فإنه غالبًا ما يرى أن دوره هو قيادة الجموع لتسلك المسار الثوري الصائب، الأمر الذي يبرر الهاجس الذي يسيطر عليه دائمًا بضرورة قيادة الجماهير، وقيادة الطلاب، وإملاء الواجب عليهم بوصفهم عديمي الخبرة، وفي أحيان أخرى تحريضهم، وفي أسوأ الحالات استخدامهم. إلا أن هذا ليس إلا وهمًا آخر أضاع بعض مثقفي الجامعة وقتهم فيه؛ ففي عام 1972، في حوار بين الناقدَيْن مابعد البنيويين ميشيل

---

(10) Edward W. Said, *Humanism and Democratic Criticism* (New York: Palgrave MacMillan, 2004), p. 120.

فوكو وجيل دولوز، أشار فوكو إلى ما حدث للمثقفين في حوادث أيار/ مايو 1968 في فرنسا، التي بدأت بإضراب طلاب الجامعات، فيقول: «اكتشف المثقف أن الجماهير ما عادت في حاجة إليه لتكتسب المعرفة؛ فهي تعرف جيدًا، ومن دون أي أوهام، بل تعرف أفضل منه، وتتحلى بالتأكيد بالقدرة على التعبير عن نفسها. لكن هناك نظام قوة يحجب هذا الخطاب وهذه المعرفة ويمنعهما ويبطلهما. إنه نظام ليس موجودًا في سلطة الرقابة الواضحة فحسب، بل يتغلغل بعمق وهدوء في الشبكة المجتمعية كلها أيضًا. وإن المثقفين أنفسهم هم عملاء نظام القوة هذا، ففكرة مسؤوليتهم عن 'الوعي' والخطاب تشكل جزءًا من هذا النظام. فما عاد دور المثقف أن يضع نفسه بجانب الجموع في مكان متقدم عليهم ليوضح الحقيقة المخنوقة الخاصة بهم، بل دوره هو أن يناضل ضد أشكال القوى التي تحوله إلى موضوع وأداة في مجالات 'المعرفة' و'الحق' و'الوعي' و'الخطاب'»[11].

إذا كانت «الجماهير» - وأود التركيز على نواة الجماهير كما تتجلى في الجامعة - لا تنتظر قيادة أو توجيهًا أو وصاية، فما الذي نتوقعه من المثقف في وسط هذه الجماهير؟ فهو تارة يرتدي عباءة المرشد، أو المُوجه، أو التربوي، أو المدرس، أو الباحث، أو الزميل، والحقيقة أنه يكون في كثير من الأحيان في موقع السلطة (أحمد لطفي السيد وطه حسين). ونذكر بأن كليفرنخا لم يكن يمارس أي دورٍ قيادي تجاه الطلاب عندما ألقى تلك المحاضرة التي أدت إلى الزج به في السجن، لكنه كان يُعلن موقفه الواضح تجاه الظلم والفاشية، وكان يثور على تبعية المعرفي والأكاديمي للسياسي والعسكري. الحقيقة هي أن كليفرنخا كان ينتصر للمعرفة وينقذها من الزيف.

ثانيًا: ماهية الجامعة

هل تُعتبر الجامعة مكانًا أم فكرة؟ التعريف المباشر للجامعة هو أنها مؤسسة للتعليم العالي تتيح إنجاز البحث العلمي ونقله (التدريس) وأرشفته (المكتبة). لكن الجامعات كلها تفعل ذلك، أكان موقعها في أميركا أم في مصر أم في تشاد.

---

(11) Michel Foucault, *Language, Counter-Memory, Practice: Selected Essays and Interviews* (Ithaca, New York: Cornell University Press, 1977), pp. 47-53.

ما يهمنا هو الماهية الفلسفية للجامعة، ورؤية المثقف لجوهرها ولدوره وللحيز الذي يشغله، وما إن يُشغله. سأتناول آراء ثلاثة مفكرين ينتمون إلى خلفيات فكرية وأيديولوجية مختلفة، من أجل فهم الوضع المأزوم للعلوم الإنسانية في الجامعة، وذلك على مستوى العالم كله، لا على مستوى العالم العربي فحسب.

في عام 2001، أصدر جاك دريدا كتابًا بعنوان **الجامعة بلا شروط**[12]. وكانت جامعة دريدا - المفكر التفكيكي - تسعى إلى تفكيك جمود الجامعة أو قولبتها بدفعها إلى التخلص من أي شروط، أي دفعها نحو التعددية. ويُعرف دريدا مبدأ عدم المشروطية أنه يتمثل في الأصل في العلوم الإنسانية؛ إذ يكتسب حيزًا للتعريف والتجلي والبقاء بشكل أصيل ومتميز في إطار العلوم الإنسانية؛ فلهذا المبدأ مجاله الخاص للنقاش ولإعادة الصوغ في هذه العلوم، وهذا يتحقق بقدر متساوٍ في الأدب واللغة (أي العلوم المسماة بعلوم الإنسان والثقافة) وفي الفنون غير الخطابية وفي القانون والفلسفة وفي النقد والتساؤل؛ إذ لا يتعلق الأمر إلا بإعادة التفكير في مفهوم الإنسانية وفي شكل الإنسانية بوجهٍ عام[13].

يلتقي تيري إيغلتون مع الرأي المُنادي بمركزية الإنسانيات، ويقول: «إذا اختفى التاريخ والفلسفة وغيرهما من الحياة الأكاديمية، فما يبقى لدينا هو مجرد مكان للتدريب التقني أو معهد بحوث. لكنها لن تكون جامعة بالمعنى الكلاسيكي للمصطلح، وسيكون من الخداع أن نسميها هكذا»[14]. وحين يتموضع مفهوم الإنسانية في قلب الجامعة، فإنه يُمكن أن يتخلص من القيود المفروضة عليه في العصر الحديث، حتى إن دريدا يضع مفهوم الإنسانيات الجديدة التي تهتم بـ «قضية

---

(12) Jacques Derrida, *L'Université sans condition* (Paris: Galilée, 2001).

اعتمدتُ على ترجمة منى طلبة لمقتطفات من هذا الكتاب في بحثها المنشور في العدد رقم 29 (2009) من مجلة ألف التي تصدر عن الجامعة الأميركية في القاهرة، وكان المحور بعنوان «الجامعة وهمومها: محليًا وعالميًا»، انظر: منى طلبة، «مجاز الجامعة: الجامعة وكأنها»، ألف (الجامعة الأمريكية بالقاهرة)، العدد 29 (2009)، ص 24-49.

(13) المرجع نفسه، ص 31.

(14) Terry Eagleton, «The Death of Universities,» *Guardian*, 17/12/2010.

الحقيقة وتاريخها في علاقتها بقضية الإنسان»[15] بوصفها وسيلة من الوسائل التي تساعد الجامعة في تحقيق مبدأ عدم المشروطية. أما المبادئ الأخرى، فمنها مفهوم الحريات الأكاديمية (طه حسين، علي عبد الرازق، نصر أبو زيد)، ومفهوم سلطة الجامعة الذي يكتسي أهمية بالغة؛ فهو يعني التخلي عن أي شرط مرتبط بما يقع خارج الحيز المعرفي للجامعة، ومواجهة أي قيود مفروضة عليها، سياسية كانت أم دينية أم اقتصادية[16]. بمعنى آخر، تتحول الجامعة إلى حائط صد منيع ضد أشكال السلطة، «في مواجهة عدد كبير من السلطات: سلطات الدولة، السلطات الاقتصادية، سلطات الإعلام والسلطات الدينية والأيديولوجية والثقافية ...إلخ. باختصار، في مواجهة كل السلطات التي تحد من ديمقراطية المستقبل»[17]. وواقع الأمر أن مشكلة تبعية الجامعة للسلطات التي تقع خارج الحيز الأكاديمي يعمل على إلغاء جوهر الجامعة وماهيتها؛ إذ أكد إيغلتون المشكلة نفسها عندما قال إنه «منذ عهد مارغريت ثاتشر، كاد دور المجتمع الأكاديمي أن يكون في خدمة الوضع القائم، وليس تحديه باسم العدالة والتراث والخيال والرفاه الإنساني واللعب الحر للعقل أو رؤى بديلة للمستقبل»[18]. ولا يختلف رأي سعيد كثيرًا عن رأي دريدا، وإن يكن رأيه يجنح إلى وضع الجامعة في المكان الذي يتيح لها التفاعل المستمر مع البيئة الخارجية، وبذلك تتوالد الأفكار وتُنتج المعرفة. ففي محاضرته التي ألقاها في عام 1999 في الجامعة الأمريكية في القاهرة، قال إدوارد سعيد: «أن يمضي المرء حياته في عالم الجامعة مثلكم أنتم الخريجين الجدد ومثل أساتذتكم، إذًا هو بمنزلة دخول في سعي لانهائي نحو المبادئ والمعرفة، وأخيرًا نحو العدالة»[19]. ولا يغفل سعيد أهمية العلوم الإنسانية التي تمتلك القدرة

(15) طلبة، ص 32.

(16) المرجع نفسه، ص 32.

(17) المرجع نفسه، ص 32.

(18) Eagleton.

(19) أصدرت مجلة ألف التي تصدر عن الجامعة الأميركية في القاهرة العدد رقم 25 (2005)، وكان محوره «إدوارد سعيد والتقويض النقدي للاستعمار». وكان سعيد قد ألقى محاضرة في هذه الجامعة، في عام 1999 عنوانها «عن الجامعة»، وذلك في سياق منحه الدكتوراه الفخرية؛ ونُشرت المحاضرة باللغتين العربية والإنكليزية. انظر: إدوارد سعيد، «عن الجامعة،» ترجمة لميس النقاش، ألف (الجامعة الأمريكية بالقاهرة)، العدد 25 (2005)، ص 15.

على مواجهة النزاعات الدينية والشوفينية، والإحساس الزائف بالتفوق، ويستطرد: «إن افتراض أن هدف التعليم يتحقق بأفضل شكل عندما نركز أساسًا على تمايزنا الخاص وما يتوافق وهويتنا العرقية وتراثنا يجعلنا - ويا للمفارقة - نضع أنفسنا في المكان الذي وضعتنا فيه النظرية العنصرية في القرن التاسع عشر كعِرق أقل أو أدنى، غير قابل للمشاركة في ثروة الثقافة الإنسانية»[20].

اللافت هو تأكيد دريدا وسعيد وإيغلتون أهمية العلوم الإنسانية، فهي التي تدفع الفكر إلى الحركة لا إلى الجمود، وهي التي تحفز على إنتاج المعرفة بدلًا من استهلاكها، وهي التي تستفز العقل من أجل أن يدافع عن حقه في طرح رؤى بديلة بدلًا من الاستسلام للوضع الراهن (أو الراكد؟)؛ وبهذا تتميز الدراسات الإنسانية من الدراسات العلمية الصرف المتعاملة مع بيئة خارجية تتطلب حلولًا صارمة لمشكلات علمية ومنهجية؛ حلولًا إذا اتخذت من التعددية مبدأ ربما تنهار البناية فوق رؤوسنا أو تنفجر آلات المصانع في وجه العمال. فالعلوم الإنسانية تنتج فئة من المثقفين قادرين على الترحال بين الثقافات والعصور؛ إنه المسافر الذي «يعتمد على حرية مواصلة الرحلة والقدرة على النقد والتفكير المستقل»[21]، فكيف هي حال المشتغلين في العلوم الإنسانية في الجامعة؟

أصبح مجال العلوم الإنسانية في الفترة الأخيرة يحتل مكانة ثانوية، لا في الجامعة فحسب، بل أيضًا في مجال البحث العلمي بشكل عام؛ حتى إن كليات الطب والهندسة والاقتصاد والعلوم السياسية في مصر، على سبيل المثال، تسمى «كليات القمة». وكان إدوارد سعيد قد وصف في عام 1998[22] الحال التي وصلت إليها العلوم الإنسانية في عهد الرئيس الأميركي الجمهوري رونالد ريغان، وخص الدراسات الأدبية والنقدية بكثير من الاهتمام. وبقراءة متأنية، ندرك أن إقصاء النقد الأدبي والدراسات النقدية عن مجال التأثير في المجال العام ليس مقصورًا على

---

(20) المرجع نفسه، ص 12.

(21) المرجع نفسه، ص 15. ونلاحظ هنا أن إدوارد سعيد يكرّر ما قاله عن المثقف من قبل، فهو في ترحالٍ دائم من أجل كسر الجمود.

(22) Edward W. Said, «Opponents, Audiences, Constituencies, and Community,» in: Hal Foster (ed.), *The Anti-Aesthetic: Essays on Postmodern Culture* (Washington, DC: Bay Press, 1983), pp. 155-183.

الولايات المتحدة، بل قائم في البلدان التي ترزح تحت أنظمة سلطوية لا ترى في الثقافة إلا خطابًا يخدم أهدافها، وهو من ثم تابع لها. ويبدأ سعيد مقالته بطرح ثلاثة أسئلة جوهرية، ويجعل من المقالة محاولة للإجابة عنها: «من يكتب؟ لمن تتوجه الكتابة؟ تحت أي ظروف؟»؛ وهي الأسئلة الثلاثة التي يمكن أن تساعدنا في فهم وضع العلوم الإنسانية والمشتغلين بها، في جامعاتنا في هذه اللحظة الملتبسة.

تتجلى الإشكالية الأولى في فكرة تشكل المجال المعرفي، بكل ما يستلزم من إتقان للمنهج والخطاب والتراكم العلمي بالمعنى الذي طرحه ميشيل فوكو وأطلق عليه «طبقات المعرفة»[23]. إنها الخبرة التي تعني وجوب قبول السلطة في هذا المجال، ومن ثم يبدأ مصطلح «الخبير» في الظهور، ولكل مجال خبراؤه والمتخصصون به؛ فالخبير في مجال علم الاجتماع لا يمكن أن يكون خبيرًا في العلوم السياسية أو النقدية. لكن الخبير العلمي يمكنه دخول المجال السياسي بسهولة لشهرته وجديته ودقته (أحمد زويل ومحمد البرادعي وطارق حجي على سبيل المثال). وتصاعدت قوة التخصص بعد اندلاع ثورات العالم العربي، فكان أن حاول المثقف مقاومة الظاهرة والحصول على مكان في المجال، ثم استسلم سريعًا، لأن قوة الفضائيات تفوق أي قوة أخرى. وهكذا ينغلق كل مجال على نفسه ليلوك لغته ومفرداته وخطابه للجمهور نفسه، ويحرص على عدم السماح لـ «الخصوم» - وهم خبراء المجالات الأخرى في هذه الحالة - بدخول المجال، كأن اللغة التي تُستخدم لتفسير نص أدبي لا يمكن تطبيقها على نص تاريخي أو خطبة سياسية أو مستند اقتصادي، وكأنها لغة منقطعة الصلة بالواقع. وينتهي الأمر بالانفصال الكامل وبغياب أي تأثيرٍ حقيقي للعلوم الإنسانية في المجالات الأخرى، على الرغم من قدرة المجالات الأخرى على ممارسة التأثير فيه. وكانت الرسالة أن المرحلة الانتقالية في العالم العربي لا تحتاج إلى النقد الأدبي أو

---

(23) Michel Foucault, *Archaeology of Knowledge*, Translated by A.M. Sheridan Smith, Routledge Classics (London; New York: Routledge, [1969] 2002).

في العربية يُستخدم مصطلح طبقات أو حفريات. وترجم الكتاب إلى العربية سالم يفوت، انظر: ميشال فوكو، حفريات المعرفة، ترجمة وتحقيق سالم يفوت (بيروت/ الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي، 1987).

الفكر الفلسفي أو المنهج القانوني، وإن كانت تحتاج إلى المثقف إذا كان تابعًا للسلطة المهيمنة بشكل كامل. والحق أنه لم يكن هناك دور لمثقف الجامعة في هذه المراحل الانتقالية اللانهائية، في ما عدا محاولاته الحثيثة لعدم التورط مع أي طرف، أو لعدم الانخراط الكامل في السلطة المهيمنة.

يضرب سعيد مثلًا بمدرسة النقد الجديد الأميركية التي أُسست بهدف إتاحة النصوص للجميع، وسارت المدرسة الفرنسية (رولان بارت) على النهج نفسه، إلا أن المطاف انتهى بهما معًا إلى الغوص في لغة نقدية لا يفهمها إلا الغيتو النقدي فحسب. من هنا كانت المفارقة التي تزداد حدتها بإدراك أن هذه اللغة «المتخصصة» تتنامى في ظل حماية المجال الأكاديمي (ذلك الكم الهائل من الدراسات الأكاديمية المتخصصة الموجهة إلى الجمهور نفسه). ويؤدي ذلك إلى طرح إشكالية إنتاج المعرفة، وإن كانت المعرفة تُنتج بشكل عام وكوني، أو تحتاج إلى دوائر متخصصة ومغلقة. ويحاول سعيد - من خلال تطوير الجدلية - أن يجد مخرجًا من هذا الغيتو المتخصص «الخبير» باعتماد نظرية المتلقي التي طرحها ستانلي فيش، خصوصًا في كتابه المعروف **هل هناك نص في هذا الفصل؟**[24]، في ضرورة إنشاء ما يسمى مجتمعًا تفسيريًا من خلال توظيف الإقناع لا التوضيح العلمي «المتخصص» الغارق في مفرداته. وربما يؤدي خطاب الإقناع إلى كسر العزلة المفروضة على العلوم الإنسانية، تلك العزلة التي جعلته حقلًا وديعًا هادئًا غير مؤذٍ ومنفصلًا تمامًا عن المجالين السياسي والاجتماعي، ومن ثم لا يهدد السلطة بأي شكل.

من المتعارف عليه في العالم العربي أن النقد الأدبي، مثلًا، هو محل عمل «الناقد المتخصص» الذي حصل على اعتراف بقدرته على تفسير النصوص الأدبية ومقارنة بعضها ببعض. وتحول هذا الناقد في نهاية القرن العشرين إلى خبير في مجاله، منعزل داخل دوائر يُفترض أنها تتلقى المصطلحات المتعلقة بالشكلانية والبنيوية وما بعدهما. لكن بالتدريج، ومع انحسار تأثير النقد، عمد هذا الناقد إلى

---

(24) Stanley Fish, *Is There a Text in this Class?: The Authority of Interpretive Communities* (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1980).

تغيير دوره، واندفع إلى تفسير العمل الأدبي بوصفه وحدة قائمة بذاتها (مدرسة النقد الجديد)، وحاول في الوقت نفسه، بما أُوتي من جهد، ربطه، عمومًا، بواقع حي. ومع الوقت تحول هذا النقد إلى مجرد تفسير لمضمون النص، فكان ذلك نافعًا لجمهور توقف عن القراءة، وبدا أن هذا الناقد راضٍ بما يشبه إعادة الحكي في المجال العام والإشراف على بحوث علمية «متخصصة» بالمجال الأكاديمي. إلا أن صعود الصحافة الثقافية أثر سلبًا في المثقف الأكاديمي. ويوضح بورديو ما يحدث من تأثير وتأثر بين المجالات المختلفة، فيقول إن: «هيمنة المجال الصحفي على مجال الإنتاج الثقافي (في مواد الفلسفة والعلوم الاجتماعية على وجه الخصوص) تُمارَس أساسًا عبر تدخل المنتجين الثقافيين الموجودين في موقع غير واضح وغير مؤكد بين المجال الصحفي والمجالات المتخصصة (أدبية أو فلسفية ...إلخ). ويسعى هؤلاء المفكرون الصحافيون، والذين يستطيعون بسبب مظهرهم المزدوج تجنب الشروط والالتزامات الخاصة بأي من المجالين، إلى إدخال قوى مكتسبة بشكل أو بآخر من كل مجالٍ إلى المجال الآخر؛ وهؤلاء يحتلون وضعًا يمارسون فيه تأثيرين كبيرين: من ناحية، إدخال أشكال جديدة من الإنتاج الثقافي تقع في الما بين - بين، إنتاج سيئ يقع بين النزعة الانعزالية الأكاديمية وبين السهولة الصحافية؛ ومن ناحية أخرى، يفرضون عبر أحكامهم النقدية تحديدًا، مبادئ لتقويم الإنتاج الثقافي الذي يُضفون عليه سلطة وقيمة ثقافية ظاهرية عبر تدشينه وعرضه وفقًا لمطالب وأحكام السوق»[25].

يجب ألا نشعر بالدهشة إذًا حيال انعزال العلوم الإنسانية إذا كانت هذه هي حالها عندما تتجاوز أسوار الجامعة. لكن هناك ما هو أسوأ من الصحافة؛ إذ حاول المثقف الأكاديمي بجهده كله أن يعلن نفسه بالوسائل كلها (لم يجرب فحسب أن يقوم بدوره داخل الجامعة)؛ وجاءت القنوات الفضائية لتقدم إليه ما كان يحلم به.

يشرح المفكر الفرنسي ريجيس دوبريه في كتابه **المعلمون والكتاب والمشاهير**

---

(25) بيير بورديو، **التلفزيون وآليات التلاعب بالعقول**، ترجمة درويش الحلوجي (القاهرة: دار ميريت، 2007)، ص 139.

الذي نشر في عام 1979[26] مسار المثقف في فرنسا في خلال ثلاث حقب: بدأت الحقبة الأولى في عام 1880 وحتى عام 1930، وكانت الجامعة توازي الكنيسة في قوتها، فكانت القوة للإنتاج الفكري. وبدأت الحقبة الثانية - التي تتداخل مع الأولى - من عام 1920 وحتى عام 1960، حين ظهرت جماعات أدبية مستقلة على هامش الجامعة، فتمكن النشر من نفض وصاية الجامعة. ثم حلت الحقبة الثالثة التي بدأت في فرنسا في عام 1968 ولا تزال مستمرة حتى يومنا هذا، وهي حقبة وسائل الإعلام.

تختلف هذه التواريخ كثيرًا بالنظر إلى العالم العربي الذي كان يرزح معظمه تحت الاستعمار في تلك الحقب كلها تقريبًا. وهكذا انتقلت المراحل الثلاث إلى العالم العربي بشكل مضغوط زمنيًا على نحو واضح، للعيش في حالة «حداثة لم تكتمل»[27]؛ فقفزنا من الجامعة إلى سياسات النشر حتى دخلنا في تسعينيات القرن الماضي - حين انطلقت القنوات الفضائية - عصر وسائل الإعلام، وبالتحديد التلفزيون والصحف المستقلة. بدت هذه العلاقة في أحيان كثيرة مملة للمُشاهد الذي يفضل الدراما على خطاب يستعصي على الفهم أحيانًا، الأمر الذي زاد من انعزالية المثقف بشكل كبير، فقرر هذا المثقف التخلي عن النص، ليتفاعل مع اليومي والسائد، مركزًا على الجزئي ومهمِلًا الكلي، محاولًا أن يُكوِّن جمهورًا أمام الشاشة، على الرغم من أن الجمهور الحقيقي ينتظره في الجامعة. وأدى موقف المثقف إلى الانحدار بمنزلة الجامعة، حيث ما عادت مكانًا لتوليد الأفكار من وجهة نظره، بل باتت مكانًا لتأدية عمل روتيني. ولم يخطر في بال هذا المثقف أن مسرحية شكسبير ماكبث تتيح له الحديث مثلًا عن وسائل مداهنة السلطة من خلال اللعب على حب السلطة لذاتها.

تقود الإشكالية الأولى، وهي فصل المجالات، إلى الإشكالية الثانية المتعلقة بسلطة الخبير في المجال. وبمقدار ما تسمح الخبرة بممارسة منهجية صارمة في

---

(26) Régis Debray, *Teachers, Writers, Celebrities: The Intellectuals of Modern France* (London: NLB; Verso Books, [1979] 1981).

(27) هبة شريف، الكارو والمرسيدس: حداثة لم تكتمل (القاهرة: دار سلامة، 2014).

التحليل، تسمح أيضًا، بالقدر نفسه، بمنع ذلك؛ فمثلًا تؤسس السلطة الاجتماعية للخبراء نصوصًا عدة باعتبارها النصوص التأسيسية في الأدب، ولا يمكن إعادة طرح التساؤل عن أسباب تقديس تلك النصوص دون غيرها، ما يستتبع تأليه مؤلفيها؛ ومن هنا يحظى عدد كبير من الكتب برواج غير مبرر إلا إجازة الخبراء لهذا الكاتب (لا الكتاب) دون ذاك الكاتب. ولا بد من تأكيد سياق العالم العربي الذي يندفع - ربما من دون قصدية - إلى ذلك المسار لترسيخ سلطة بعض الأفراد في كل مجال، ويتحول قبول أفكارهم إلى خطوة واجبة قبل الالتحاق بالمجال، الأمر الذي يظهر أيضًا بشكل آخر في المقالات النقدية؛ فبعض الكتاب لا يعتبر أنه دشن بوصفه كاتبًا إلا عندما يكتب أحد «الخبراء» عنه. وعلى الرغم من ذلك، لا يحاول هذا الخبير تحديث المعرفة في الجامعة، بل إنه لا يبالي عندما يُمنع تدريس رواية **موسم الهجرة إلى الشمال** في قسم اللغة العربية وآدابها في جامعة القاهرة.

أما السؤال الذي نحاول تأجيله قدر المستطاع، فلا بد من طرحه: من يقرأ ما يكتبه الباحث الجامعي؟ زملاؤه (ربما)، أم النخبة الثقافية (الأمر مستبعد)؟ لكن الأكيد أن البحث العلمي في داخل الجامعة توارى عن الأنظار مخلّفًا مكانه لليومي والسريع، القصير والمبتسر، الحاضر لا الماضي، المباشر لا الضمني، التوصيفي لا التحليلي. ويعيدنا ذلك كله إلى نقطة كنا نظن أننا تجاوزناها، وذلك حين يأتي البحث العلمي في حقل العلوم الإنسانية في مرتبة ثانوية لا يلتفت إليها أحد إلا لجان الترقية في الجامعات. وبهذا يجب علينا أن نعيد النظر في كثير من الإشكاليات: علاقة المثقف بالنص الذي يكتبه، والمنهج الذي يُوظفه الباحث في أثناء الكتابة، والجمهور الافتراضي الذي يتوجه البحث إليه، وأخيرًا العلاقة بين فعل الكتابة وفعل السياسة.

أما الإشكالية الثالثة، فمتعلقة بالأوضاع التي يجري في سياقها النشاط النقدي التحليلي. ويؤكد إدوارد سعيد أن هذه الأوضاع غالبًا ما يجري تجاهلها وإغفالها حيث لا تدخل في دائرة الكتابة، ويضرب مثلًا على ذلك باستدعاء بعض النقاد «الخبراء» عند مناقشة بعض القضايا العامة من أجل محاولة الارتقاء بالشكل، أو

حتى من أجل الحصول على شرعية شكلية بحت، أو دعوة أساتذة الجامعة إلى الانضمام إلى لجان سياسية رسمية. وشهدنا هذا الأمر في مصر وسورية وتونس.

يستطرد سعيد في فكرة الأوضاع لينتهي إلى أن العمل النقدي التحليلي يتوجه أحيانًا إلى «زبون»، كأنه خدمة لها سعر (ليس بالمعنى التجريحي الذي درجنا على استخدامه في العالم العربي)، بل يقصد التمويل المادي والمعنوي؛ فمثلًا، عند صدور كتابه **تغطية الإسلام**، سأله مدير الندوة التي أُعدت للكتاب فور صدوره في الولايات المتحدة الأميركية: «بما أنك ترى أن تغطية الإسلام في الإعلام الغربي ليست جيدة، فما الذي تقترحه إذًا لتوضيح المصالح الاستراتيجية لأميركا في المنطقة؟»، فيشرح سعيد أنه أصيب بكثير من الإحباط لأن كتابه لم يتناول ذلك أصلًا، بل إنه خلص إلى أن «الإسلام» ليس المعطى الذي يمكن تغطيته في وسائل الإعلام لأنه مفهوم أيديولوجي مجرد. ويدل هذا السؤال على أن الإعلام استوعب بصمت وهدوء المصالح الأمنية للدولة؛ وهو يرى أيضًا أنه الزبون المفترض لهذا الكتاب. ويخلص سعيد إلى فكرة جدلية مفادها أن على النشاط النقدي ألا يتأثر بانتسابه المؤسسي على الرغم من أن هذا الانتساب هو الذي يجعل فكرة «الخبير» ممكنة.

إن التأثر بالانتساب إلى مؤسسة بعينها ومراعاة مصالحها ومحاولة تدعيم خطابها لا يختلف كثيرًا عن فكرة المثقف العضوي، بل ربما يكون هذا الانتساب هو الشكل الحديث لمفهوم غرامشي للمثقف العضوي. وقرر كليفرنخا أن يكون انتسابه الحقيقي إلى ماهية المؤسسة (الجامعة) لا إلى مصالحها الأمنية. وهنا يبرز دور «مجموعة 9 مارس» من أجل العمل على استقلال الجامعات؛ وكانت هذه المجموعة قد أُسست في نهاية عام 2003، وكان الهدف الرئيس - ولا يزال - هو العمل على استقلال الجامعة عن التدخلات الأمنية. واعتمدت المجموعة أن تكون العضوية مقصورة على الأساتذة، لكنها لم تتخلَّ عن مشكلات الطلاب في صدامهم مع الأمن. وفي كل عام تقيم المجموعة احتفالية في التاسع من آذار/ مارس تطرح فيها المشكلات المُلحة، وتستعيد فيها ذكرى استقالة لطفي السيد من منصبه في 9 آذار/ مارس 1922 احتجاجًا على نقل طه حسين خارج الجامعة

من دون علمه[28]. وتأكدت مصداقية المجموعة من كونها تضم أساتذة من جميع التيارات السياسية، اجتمعوا كلهم على هدف استقلال الجامعة؛ وبدأت المجموعة حديثًا العمل على آليات نبذ العنف في داخل الجامعة. كما أنها تلقت تهديدات كثيرة في بداية عملها بوصفها تخرج عن الانتساب الرئيس، وتحرض على التزام القانون والدستور اللذين ينصان على استقلال الجامعة. بيد أن مفهوم الانتساب بالنسبة إلى السلطة يعني ضرورة تدعيم الجهاز الأمني، الأمر الذي ترفضه المجموعة. ويكفي أن نقارن بين قانون تنظيم الجامعات لعام 1925 (حين كانت مزاولة النشاط بأنواعه مسموحًا بها) والقانون نفسه لعام 2015 (تجريم أنواع النشاط كلها).

في العالم العربي، ليس في استطاعة كل من ينتسب إلى مؤسسة بحثية تمول عمله ماديًا وتدعمه معنويًا، أو يحصل منها على دخل ثابت، أن يخرج عن محددات خطاب هذه المؤسسة؛ إذ دأبت الأنظمة منذ نهاية القرن العشرين على إلصاق تهمة الإضرار بصورة الوطن بمَن يوجه سهام النقد أو يكشف المسكوت عنه، وبذلك يتداخل مفهوم الجامعة مع المصالح الأمنية، وتنتفي بالتدريج فكرة التفكير النقدي ليحل محلها التفكير الأمني. أما النقاد الآخرون الهادئون غير المعترضين، فيرى سعيد أنهم يكتبون للجمهور نفسه المكوّن من زملائهم وطلابهم، وأحيانًا للمجالس التنفيذية ولوسائل الإعلام، وهو جمهور يرى أن هذا الوضع الذي يُبقي العلوم الإنسانية والأدب والثقافة بمنأى عن السياسة هو الوضع الطبيعي. هكذا تتحول الإنسانيات إلى ما يشبه الغيتو المغلق الذي يتبع سياسة عدم التدخل في الشؤون السياسية الكبرى، وهي من ثم تقدم نقدًا لا يخلخل أي منظومة فكرية أو خطابية مهيمنة؛ ففي مجال النقد الأدبي مثلًا، يسود الآن الشعار القائل: «لندعهم يحكمون وسنقرأ نحن الأدب».

يبدو الأمر شديد الالتباس عندما ندرك أن معظم المشتغلين بالنقد الأدبي مثلًا انخرط في الشأن الجاري بالوسائل المتاحة له، منها الاشتراك في حملات أو توقيع بيانات أو المشاركة في فاعليات الاحتجاج الثوري. وعلى الرغم من ذلك، لم ينعكس هذا التفاعل على مسار الخطاب النقدي أو لغته أو رؤيته.

(28) محمد أبو الغار، إهدار استقلال الجامعات (القاهرة: [المؤلف]، 2004)، ص 12.

لكأن أستاذ الجامعة المنخرط في حقل العلوم الإنسانية يعيش حياتين: حياة خارج الجامعة وقاعة الدرس، حيث يتحدث بلغة يفهمها القارئ أو المشاهد أو المستمع، ويُدلي برأيه في وسائل الإعلام ويتفاعل مع الحوادث، وحياة أخرى في داخل الجامعة وفي قاعة الدرس، حيث يتواصل مع الطلاب بلغة «ربما» تكون مفهومة، وتدور في فلك المصطلحات المنغلقة على ذاتها، التي تُفسر الماء بالماء، فيقول لك أحدهم إن مابعد الحداثة يعني أن «المجتمع تخلى عن مرحلة التخييلي ودخل في المرحلة الرمزية، لكنه يُعاني اضطرابًا لغويًا يؤشر إلى حالة الشيزوفرنيا!»[29]. وكلما حاول هذا المثقف أن يقرأ الماضي فإنه لا يجد ملاذًا إلا «عصر النهضة» من كتاب وشعراء ومجلات أدبية، أو التاريخ العثماني. ومن الملاحَظ أن معظم المراكز والجامعات الأوروبية يهتم كثيرًا بهاتين الحقبتين: من هو الجمهور الذي يقرأ هذه البحوث؟ غالبًا الطلاب إذا كان ذلك جزءًا من المقرر (وما أكثر الأساتذة الذين يفرضون كتبهم على الطلاب) وبعض الزملاء. ويبقى الأمر كله منغلقًا على نفسه، يدور في دائرة مفرغة، لا ينتج منه فكرة واحدة تربط القصيدة التي تُدرس في المدرج مع الحالة التي تحدث خارجه. النتيجة بالتأكيد ليست في مصلحة أحد؛ فالطالب يتساءل طوال الوقت عن جدوى ما يدرسه، في حين يتساءل الأستاذ عن ميعاد انتهاء الفصل الدراسي ليتفرغ لما هو أهم. وتتحول العلوم الإنسانية إلى زائدة دودية، رفاهية، أو مجالًا ملائمًا لـ «البنات».

ثالثًا: المدرج بوصفه مجالًا عامًا

المدرج (قاعة الدرس) هو أحد تجليات المجال العام الذي يجب أن تتحول فيه المعرفة إلى أداة لفهم العالم ولإنتاج رؤية كلية تتمكن من ربط الماضي بالحاضر؛ رؤية تحقق مفهوم دريدا للجامعة، وتؤكد، كما يقول سعيد، أن «ليس ثمة مصدر واحد لأي شيء: إن كل الشعوب تشارك في تكوين التاريخ، وكلها تصنع تاريخًا»[30]. وكي لا أطرح أفكارًا طوباوية مُحلقة في أجواء مثالية،

(29) خليط من سبيفاك ولاكان وفريدريك جيمسون. فتُفسّر مابعد الحداثة بمصطلحات مابعد حداثية.

(30) سعيد، «عن الجامعة»، ص 10.

سأضرب مثلًا بممارستي الشخصية في المدرج الذي أتعامل معه بوصفه مجالًا عامًا، يضم جمهور طلاب أفترض أنني وقعت معهم عقدًا ضمنيًا مبنيًا على الحقوق والواجبات؛ فمن حقهم أن يفهموا النص في سياقه الزمني والتاريخي والاجتماعي والسياسي، ومن واجبي أن أُوضح مكانة هذا النص كحلقة جزئية في مسار كلي: نتيجة تاريخية أو تاريخ أدبي أو أساس لنظرية أو دافع لفعل سياسي، ما يُسهل ربطه بالحاضر الكلي، ويُحوّله - أي النص - إلى وثيقة تنير الغموض المعرفي الراهن، وتُحلل مغزى ما يحدث، وتسير إلى أهمية العلوم الإنسانية في توسيع آفاق مفهوم الإنسانية التي لا بد من أن تمتد لتشمل كل عرق وجنس. بمعنى آخر، نحاول في لحظة التعرف إلى الماضي أن نضعه في سياق الحاضر.

ما يُمكن أن يستفيد منه الطالب الذي يدرس الشعر الإنكليزي في القرن السادس عشر؟ كيف يُمكن إقناع الطالب بجدوى فهم مغزى قصيدة إدموند سبنسر عن الملكة إليزابيث آنذاك؟ كيف يدرك أهمية موقع الشاعر في البلاط الملكي (كان مندوبًا لبريطانيا في أيرلندا المحتلة)، ما أثر في خطابه الشعري؟ كيف يقتنع الطالب بجدوى ذلك كله بدلًا من أن يصب غضبه على بوابة الجامعة الرئيسة، ويحاول فتحها عنوة ليتفاعل مع أفراد الأمن الجامعي الذين يمثلون له سلطة ينبغي سحقها؟ كيف يُمكن تحويل مسار هذه الطاقة من أجل توسيع دائرة التفكير؟ كيف نحفز هذا الطالب على التفاعل مع القرن السادس عشر والتخلي عن لحظة صاخبة تحدث على بُعد أمتار من المدرج في القرن الحادي والعشرين؟

لا بد من الخوض في مقدمة ثقافية اجتماعية سياسية عن القرن السادس عشر (وهو جزء من المنهج في كل حال). لكن يمكن الحديث عن هذا القرن في ما يزيد على عام كامل؛ فكان لا بد من انتقاء عناصر محددة. واخترت من الخلفية السياسية الصراع الذي دام قرنًا بكامله بين المذهب الكاثوليكي والمذهب البروتستانتي، وأكدت ما كانت تفعله كل سلطة ملكية للتنكيل بخصومها من المذهب المخالف: اعتقال وتعذيب، مصادرة الممتلكات، رقابة شديدة على الإنتاج الفكري؛ وأضفت أن السلطة بأشكالها المختلفة كانت ترى أنها حرب

على الإرهاب. وشددت على دور مؤسسة الكنيسة في تأجيج هذه الصراعات، متطرفة كانت أم متواطئة مع القصر، ووصفت لهم مشهد بقع الدم التي لا تزال كائنة في قلعة إدنبرة في اسكتلندا؛ وختمت أن أوروبا دفعت الثمن غاليًا في النزاعات الدينية. ثم سألت باللغة العربية سؤالًا استنكاريًا: هل فهمتم الآن معنى الصراعات الدينية؟ يبدو أن الأغلبية كانت قد التقطت الرسالة، حيث كان الوجوم يعلو الوجوه. وكما يعرف أي أستاذ جامعي، هناك دائمًا من الطلاب من يطرح سؤالًا يبدو بسيطًا لكنه رئيس، فسأل أحدهم بالعامية المصرية: «وليه ده كله؟»؛ وكانت فرصة ذهبية لم أُفلتها. استفضت في شرح شخصية الملك هنري الثامن الذي وقع في هوى آن بولين وأراد أن ينجب منها مولودًا ذكرًا، فتحايل لتطليق زوجته، وسخر لذلك نفوذه كله؛ ولما لم ينجح غيّر مذهب إنكلترا من المذهب الكاثوليكي إلى المذهب البروتستانتي. واستفضت في الحديث عن أهواء السلطة وأنانيتها وتسخيرها الدين من أجل خدمة أغراضها. وفي النهاية، أكدتُ أن كل سلطة سياسية أو دينية تسير على النهج عينه. ومن الخلفية الثقافية كان لا بد من أن أختار عصر النهضة من أجل شرح القوالب الشعرية التي ظهرت في هذا القرن، وأنتجت كاتبًا مثل شكسبير. أما النقطة التي ركزتُ عليها، فهي كيف أدى تداخل الثقافات إلى هذا الإنتاج الخالد. كانت النتيجة إيجابية بشكل لم أتوقعه؛ إذ جاءني بعد المحاضرة كثير من الطلاب ناظرين إلى اللحظة الراهنة من خلال الماضي السحيق. «لماذا ندرس الماضي؟»[31]، لا بد من أن ندرسه من أجل إنتاج استمرارية زمنية وفكرية.

في سياق آخر، كُلفتُ في الجامعة الأمريكية في القاهرة بتدريس مادة الأدب العربي الحديث والسينما، وهي من المواد الإجبارية المفروضة على جميع طلاب الجامعة من التخصصات كلها، فكان التحدي أكبر؛ فالطالب المتخصص بالهندسة يدرس المادة مضطرًا آسفًا إلى تضييع الوقت في قراءة نصوص أدبية. اخترت النصوص بعناية، وكان منها **ميرامار** و**السمان والخريف** لنجيب محفوظ. ومن المعروف أن كلا العملين يتناول الفترة التي تلت ثورة 1952 وموقف الشخصيات

(31) Gayatri Chakravorty Spivak, «Why Study the Past?,» *Modern Language Quarterly*, vol. 73, no. 1 (March 2012).

منها. يتعلق نجاح هذه التجربة بعبقرية نجيب محفوظ، ذلك أن شخصيات ميرامار مثلًا، على اختلاف موقفها من الثورة واختلاف الطبقة التي تنتمي إليها، تعبر بشكل كبير عن المواقف السياسية المختلفة التي يشهدها المجتمع المصري الآن تجاه ثورة 25 يناير، والموقف من السلطة، ومن النظام السابق. وعلى الجانب الآخر، توضح **السمان والخريف** الصراع بين القديم والجديد، بين جيل سابق وجيل حاضر، بين خطابين يرغب كل منهما في إزاحة الآخر؛ والأهم أن الرواية تتناول تقلب المواقف وتغيرها بما يسمح بالأكل على الموائد كلها. وكان النقاش الذي دار حول العملين عميقًا وثريًا، وانخرط الطلاب – على اختلاف تخصصاتهم – في الإتيان بأمثلة من الحاضر تشبه نماذج نجيب محفوظ. أما حين تناول رواية **رجال في الشمس** للكاتب الفلسطيني غسان كنفاني، فدفعتهم إلى إجراء مناقشة مبهرة في شأن قضية الاحتلال الصهيوني لفلسطين؛ وسمح النقاش بتصحيح كثير من المفاهيم السائدة، خصوصًا تلك التي تقول إن «الفلسطيني باع أرضه طواعية». أما ما لم أتوقعه، فهو ربطهم بين هجرة الأجيال الثلاثة في الرواية والهجرة من العالم العربي بشكل عام.

إن الطريقة التي يقدم بها النص في المدرج لا بد من أن تكون طريقة في الوقت نفسه للتفاعل مع المجال العام، قراءته، فهمه، تحليله، نقده، من أجل أن يكون هناك مستقبل للعلوم الإنسانية، وإلا «ما فائدة إيسخليوس في دارفور؟»[32]. على الجانب الآخر، تتضمن دراسة الماضي وربطه بالحاضر بُعدًا إضافيًا هو البُعد المقارن. لكن إذا كانت المقارنة مقصورة على الإشارة إلى أوجه التشابه والاختلاف، فإن هذا كفيل بإنتاج أفكار جوفاء تُوحي بفوقية نص على آخر أو فوقية ثقافة على أخرى؛ وعندها يطرح السؤال نفسه بتلقائية: «لماذا نقارن؟»[33]. في المقارنة، يجب وضع النصين (في أي مجال في العلوم الإنسانية) بوصفهما نصين مختلفين، بما لا يسمح لأحدهما بالتفوق على الآخر، أو يضع واحدًا منهما

---

(32) Mary Beard, «Live Classics: Or 'What's the Use of Aeschylus in Darfur'?,» in: Jonathan Bate (ed.), *The Public Value of the Humanities* (London: Bloomsbury Academic, 2011), pp. 17-29.

(33) Rajagopalan Radhakrishnan, «Why Compare?,» in: Rita Felski and Susan Stanford Friedman (eds.), *Comparison: Theories, Approaches, Uses* (Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press, 2013), pp. 15-33.

بوصفه مرجعية قياسية، وبهذا الشد والجذب يمكن فتح آفاق سياسات مقارنة جديدة[34]، تُعيد إلى العلوم الإنسانية المكانة المفقودة في الجامعة.

إذا كانت فكرة التمثيل - كما ظهرت منذ أفلاطون، وحتى إيريك أورباخ الذي تناولها في كتابه المعروف **المحاكاة**[35] - مرتبطة بالمعرفة الاجتماعية المشتركة، فمن الضروري أن يظهر الاجتماعي والشخصي والسياسي في المجال الأدبي. إلا أن السلطة المؤسسية سعت إلى فرض حدود صارمة - قبِلها الناقد والأستاذ بسلاسة - على المجال الأدبي؛ وما على الناقد إلا قراءة علامات التمثيل الأدبي في النص الأدبي، كأن النص بلا تاريخ (كانت هذه الفكرة هي التي دفعت بفيكو إلى تأسيس منهجه كردة فعل على لاتاريخانية التجريد الديكارتي)؛ أما المجالات الأخرى فلها خبراؤها. إنها عملية تفريغ سياسي كامل لممارسة النقد الأدبي من جهة أولى، وإقصاء - إن لم يكن تهميشًا - للمشتغلين به من جهة ثانية، كأن مشروع الحداثة والتنوير أدى إلى تشكيل مجتمعات نقدية منغلقة، أشبه ما تكون بالمجتمعات «الدينية»، ومن هنا يحفز إدوارد سعيد كل ناقد على إنشاء مجتمعات «عَلمانية» بديلة، ومصطلح «عَلمانية» هنا لا يعني الحركة الفكرية المعروفة والمنادية بفصل الدين عن الدولة، بل يعني عند سعيد ضرورة إيجاد موقع للنص في العالم الذي نشأ فيه وربطه بمفردات هذا العالم؛ فالنص جزء من العالم، ولن يحدث ذلك إلا من خلال رفض الانصياع للعزلة في مجال معرفي بعينه، ومن خلال تطبيق منهجية العلوم الإنسانية على نصوص بديلة، مثل التصوير الفوتوغرافي ووسائل الإعلام وكتابة التاريخ التي لا تهمش تجارب الآخر، وهو ما يتوافر في مجال الدراسات البينية. ويعني مابعد الحداثة من وجهة نظر إدوارد

---

(34) Susan Stanford Friedman, «Why Not Compare?,» in: Rita Felski and Susan Stanford Friedman (eds.), *Comparison: Theories, Approaches, Uses* (Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press, 2013), pp. 34-45.

(35) في عام 2003 احتُفل بمرور خمسين عامًا على ترجمة كتاب إيريك أورباخ المحاكاة الذي كتب إدوارد سعيد مقدمة له. ورأيتُ في هذا التواصل المدهش المعنى الإيجابي الحقيقي للعلوم الإنسانية؛ فسعيد الفلسطيني المسيحي يكتب عن اليهودي الألماني الذي أنجز كتابه في دولة مسلمة هي تركيا. انظر: Erich Auerbach, *Mimesis: The Representation of Reality in Western Literature*, translated from the German by Willard R. Trask, with a new Introduction by Edward W. Said (Princeton, NJ: Princeton University Press, 2003).

سعيد عبور الحدود المعرفية، بل اجتراحها في مقاومة العزلة والتهميش، وفي سعي إلى التفاعل مع العالم الذي يُكتب فيه النص، الأمر الذي يسمح للناقد بأن يوظف منهجه العلمي في التحليل في مجالات مجاورة للنصوص المكتوبة ومكملة لها، وهي النتيجة التي كان قد وصل إليها في كتابه صور المثقف[36]؛ إذ أكد أن الناقد (المثقف) لا بد من أن يكون مقلقلًا للراسخ، من خلال طرح أسئلة «مزعجة»، وطرح المسكوت عنه، وليس متوقعًا منه إطلاقًا أن يكون داعمًا السلطة أو مطمئنًا إليها. ومن المفهوم طبعًا أن حديث سعيد عن السلطة لا يختزل المعنى في السلطة السياسية، بل يتوقع من الناقد الأدبي أن يشكل خطابه حيث يتفاعل مع جميع تجليات السلطة، فيحقق الانفتاح الذي ينطوي عليه الفن بالتعريف.

يبدو أننا في أشد الحاجة إلى إعادة النظر في موقع الناقد الآن، «خبيرًا» أو وديعًا مهمشًا أو منغلقًا في مجاله الضيق. كما أن التساؤل عن الأوضاع التي تسمح بممارسة النشاط النقدي (المؤسسة، الهدف السياسي، الجمهور المتخيل، الخصوم الوهميون، الدور، الرسالة، معنى النقد، مكان النص ...إلخ) يبدو لي أنه بمنزلة الباب الذي سيكشف عن التعطل والتكدر والانعزال والتهميش الذي يمارسه الناقد على نفسه، كأنه استوعب درس السلطة، فراح يُعيد إنتاجه بنفسه.

خاتمة

من المدهش أن الحديث عن تثوير الرؤى في منهجية العلوم الإنسانية الذي بدأ منذ زمن، لم يظهر مطلقًا في المجال حتى هذا اليوم. وهكذا بقيت العلوم الإنسانية بمنأى عن التغيرات السياسية، وهادئة ومنغلقة على ذاتها، ومعها الأستاذ الذي يُدرّسها ويُنظر إليه كشخص لا يشكل ضررًا ولا خطرًا على الإطلاق؛ إذ إنه لا يعمل في السياسة، وهذا حقيقي، لكنه يعمل في ما هو أخطر منها: في العقول. وإذا كان دور المثقف مسألة مأزومة بلا رجعة أو هوادة بحكم التقاطع الجدلي

---

(36) عمد المثقفون في الفترة التي سبقت اندلاع الثورات في العالم العربي إلى الإشارة كثيرًا إلى ما طرحه سعيد في هذا الكتاب من أن خطاب المثقف لا بد من أن يكون مزعجًا لخطاب السلطة، كأن الإشارة إلى هذا الكتاب تعني أنه قام بفعل الإزعاج والخلخلة فعليًا. انظر: سعيد، صور المثقف.

بين السياسي والمعرفي، فإن دوره في الجامعة مأزوم بشكل أكبر، لأنه لا يمارس الدور المنوط به، الذي طرحنا قراءة الماضي شكلًا من أشكاله.

السؤال الآن: هل الجامعة مكان أم فكرة أم وسيط أم آلية؟ وهو سؤال مفارق لأن الجامعة بشكلها الحالي جاءت تتويجًا للحداثة وانتصارًا لها، لكن الخلل الحادث بفعل تبعية المعرفي والفكري للسياسي وهيمنة الأخير هيمنة مطلقة أعاد السؤال البديهي الذي استمدت منه الجامعة شرعيتها كفكرة.

تُشكل العلوم الإنسانية الآن معبرًا للخروج من الأزمة؛ تلك العلوم التي ناضلت للحصول على استقلالها كمجال معرفي، وإذا بها تفقد تأثيرها، أكان من ناحية المكانة العلمية أم من ناحية التمويل المادي أم الممارسة الفعلية، أم قدرتها على إضفاء معنى على الماضي. ولا بد من أن نتذكر أن كليفرنخا لم يكن يعمل في السياسة في عام 1940، بل كان أستاذًا جامعيًا متخصصًا بالقانون المدني والتجاري.

المراجع

1 - العربية

أبو الغار، محمد. **إهدار استقلال الجامعات**. القاهرة: [المؤلف]، 2004.

بورديو، بيير. **التلفزيون وآليات التلاعب بالعقول**. ترجمة درويش الحلوجي. القاهرة: دار ميريت، 2007.

سعيد، إدوارد. صور المثقف. ترجمة حسام الدين خضور. بيروت: دار التكوين، 2003.

______. «عن الجامعة.» ترجمة لميس النقاش. **ألف** (الجامعة الأمريكية بالقاهرة). العدد 25 (2005).

شريف، هبة. **الكارو والمرسيدس: حداثة لم تكتمل**. القاهرة: دار سلامة، 2014.

طلبة، منى. «مجاز الجامعة: الجامعة وكأنها». ألف (الجامعة الأمريكية بالقاهرة). العدد 29 (2009).

عبد الفتاح، نبيل. **اليوتوبيا والجحيم: قضايا الحداثة والعولمة في مصر**. القاهرة: المركز القبطي للدراسات الاجتماعية، 2001.

غرامشي، أنطونيو. **كراسات السجن**. ترجمة عادل غنيم. القاهرة: دار المستقبل العربي، 1994.

فوكو، ميشال. **حفريات المعرفة**. ترجمة وتحقيق سالم يفوت. بيروت/ الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي، 1987.

2 - الأجنبية

Auerbach, Erich. Mimesis: *The Representation of Reality in Western Literature.* Translated from the German by Willard R. Trask. With a New Introduction by Edward W. Said. Princeton, NJ: Princeton University Press, 2003.

Benda, Julien. *The Treason of the Intellectuals*. New York: Norton, 1969.

Benjamin. Walter. «Theses on the Philosophy of History.» in: Walter Benjamin. *Illuminations*. New York: Schocken Books, 1968.

Bourdieu, Pierre. «The Forms of Capital.» in: John G. Richardson (ed.). *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood Press, 1986.

Beard, Mary. «Live Classics: Or 'What's the Use of Aeschylus in Darfur'?.» in: Jonathan Bate (ed.). *The Public Value of the Humanities*. London: Bloomsbury Academic, 2011.

Debray, Régis. *Teachers, Writers, Celebrities: The Intellectuals of Modern France.* London: NLB; Verso Books, [1979] 1981.

Derrida, Jacques. *L'Université sans condition*. Paris: Galilée, 2001.

Fish, Stanley. *Is There a Text in this Class?: The Authority of Interpretive Communities*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1980.

Foucault, Michel. *Archaeology of Knowledge*. Translated by A. M. Sheridan Smith. Routledge Classics. London: New York: Routledge, [1969] 2002.

______. *Language, Counter-Memory, Practice: Selected Essays and Interviews*. Ithaca, New York: Cornell University Press, 1977.

Friedman, Susan Stanford. «Why Not Compare?.» in: Rita Felski and Susan Stanford Friedman (eds.). *Comparison: Theories, Approaches, Uses*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press, 2013.

Radhakrishnan, Rajagopalan. «Why Compare?.» in: Rita Felski and Susan Stanford Friedman (eds.). *Comparison: Theories, Approaches, Uses*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press, 2013.

Said, Edward W. *Humanism and Democratic Criticism*. New York: Palgrave MacMillan, 2004.

______. «Opponents, Audiences, Constituencies, and Community.» in: Hal Foster (ed.). *The Anti-Aesthetic: Essays on Postmodern Culture*. Washington, DC: Bay Press, 1983.

Spivak, Gayatri Chakravorty. «Why Study the Past?.» *Modern Language Quarterly*, vol. 73, no. 1 (March 2012).

الفصل الحادي عشر

العلاقة بين التعليم الجامعي والديمقراطية في الوطن العربي

عامر مهدي دقو

تعتمد الأمم المتحدة الديمقراطية بوصفها إحدى القيم الأساسية كونها تحمي المواطنين وتضمن لهم حقوقهم الأساسية[1]. بيد أن الديمقراطية ليست مجرد معرفة، فكم من عالم كان عدوًا لدودًا للديمقراطية بشكل مَرَضي ينم عن خللٍ ما في الشخصية؛ الديمقراطية معرفة وفعل في آنٍ، ولا ترتبط بالشأن السياسي فحسب، وإن كانت تعني في البداية شكلًا من أشكال الحكم يقوم على التداول السلمي للسلطة، فهي أيضًا قيمة تظهر من خلال أفعال الإنسان وسلوكه، وتتضمن معاني الاعتراف بالاختلاف، مثل الاختلاف بين الثقافات والاختلاف بين الآراء والاختلاف بين الأديان[2].

يعد صامويل هنتنغتون أن العالم مر بثلاث موجات من الديمقراطية[3]، كان

---

(1) انظر تعريف الأمم المتحدة للديمقراطية، في: «الديمقراطية»، الأمم المتحدة، في: http://bit.ly/2liGIYV.

(2) انظر: خالد كلبوسي، «التعليم والديمقراطية: الإصلاح المنشود»، أنفاس نت (25 كانون الأول/ديسمبر 2011)، في: http://bit.ly/1NKFwnf.

(3) Samuel P. Huntington, «Democracy's Third Wave,» *Journal of Democracy*, vol. 2, no. 2 (Spring 1991).

آخرها بين عامي 1974 و2005، حين زاد عدد الدول الديمقراطية في العالم بشكل مطرد. وتعددت أسباب انتشار الديمقراطية، منها انتشار القيم التي تنادي بها الديمقراطية، ومنها التطور الصناعي والاقتصادي والاجتماعي، والقرب الجغرافي من الدول التي تحولت إلى ديمقراطية بما يؤدي إلى زيادة فرص التحول إلى الديمقراطية، وأسباب أخرى لا يزال الباحثون يستكشفونها أملًا في إيجاد وصفة ناجعة يقدمونها إلى الدول والشعوب التي تتطلع إلى الديمقراطية.

على الرغم من انتشار الديمقراطية في كثير من دول العالم، فإن العالم العربي والشرق الأوسط بشكل عام بقيا مقاومَيْن هذه الفكرة ولم يتأثرا بموجات الديمقراطية، بل على العكس، بدا أنهما يتجهان نحو المزيد من التسلط والاضطهاد وغياب الحريات وحقوق الإنسان وتوطيد نظم الحكم الأوتوقراطية والفاشية[4]. حدث هذا إلى أن بدأت حوادث ما بات يُعرف بالربيع العربي في أواخر عام 2010، ورأى الباحثون ومراقبو السياسة بوادر التغيير واحتمال البدء بعملية الانتقال إلى نُظم الحكم الديمقراطية في الوطن العربي، حتى إن بعضهم، مثل كارل غيرشمان، رئيس «الصندوق الوطني للديمقراطية» (NED)، اقترب من إعلان بدء الموجة الرابعة من الديمقراطية[5]. لكن هذا التفاؤل بدأ يتلاشى مع الانتكاسات التي عاناها الربيع العربي، ومنها عودة حكم العسكر في بعض هذه البلدان، وانتشار فوضى السلاح في بعضها الآخر. ومن غير الواضح حتى الآن إلى أين ستؤول هذه التغييرات، لكن ربما يمكننا القول إن التغيير يحدث، وهو مؤلم وبطيء وذو تكلفة عالية جدًا، وربما لا ينتج ما تصبو إليه شعوب المنطقة لأسباب عدة يتطرق هذا البحث إلى أحدها، وهو التعليم الجامعي.

في العقود الثلاثة الأخيرة، تقدمت مستويات التعليم في الوطن العربي

---

(4) Steven Heydemann, «Upgrading Authoritarianism in the Arab World,» Saban Center for Middle East Policy at The Brookings Institution Press, Analysis Paper, no. 13 (October 2007), at: http://brook.gs/1OhnDzf.

(5) Carl Gershman, «Democracy's New Moment: A Forward Strategy for Advancing Freedom in the World,» National Endowment for Democracy (Washington) (2011), at: http://bit.ly/1RmAnT3.

بشكل عام، لكنها بقيت دون قرائنها من دول العالم الثالث. كما أن الانفجار السكاني في الوطن العربي جعل من الصعب على الشباب العرب إيجاد فرص عمل وبناء حياة كريمة. وساهمت الأنظمة التسلطية السائدة في الوطن العربي في تعزيز الإحباط لدى الإنسان العربي، وسلبه معظم حقوقه، وعدم الاستجابة لأدنى متطلباته، وإهانة كرامته، وما إلى هنالك من تجاوزات وإجراءات تعسفية ضده.

تشير منظمة «فريدوم هاوس» إلى أن 6 في المئة فقط من دول الشرق الأوسط وشمال أفريقيا كانت تتمتع بالحرية في عام 2014، وأن هذه النسبة ارتفعت إلى 11 في المئة في عام 2015 بدخول تونس إلى قائمة الدول التي تتمتع بالحرية. وتشير المنظمة أيضًا إلى أن حرية الصحافة في هذه البلدان تصل إلى مستويات منخفضة جدًا مقارنة بباقي دول العالم[6]، الأمر الذي يدعو إلى التساؤل: إذا سلمنا أن أحد أهم الشروط الرئيسة لتحقيق الديمقراطية هو أن تكون الديمقراطية مطلبًا شعبيًا[7]، وإذا اعتبرنا ثورات الربيع العربي تعبيرًا عن هذا المطلب، فما الذي وَلدَ هذه المطالب؟ هل التعليم وزيادة الوعي عند الجماهير هو أحد العوامل التي أدت إلى تطور هذه المطالب إلى ثورات؟ وما علاقة التعليم العالي (الجامعي) بانتشار دعم الأفراد للديمقراطية في الوطن العربي؟ وربما يكون السؤال في الأصل: هل هناك علاقة أساسًا بين انتشار التعليم الجامعي في الوطن العربي وزيادة نزعة المطالبة بنُظم الحكم الديمقراطية وانتشارها؟ هذا البحث يعالج هذه الأسئلة، ويستكشف إذا كانت مطالب الجماهير التي أشعلت فتيل ثورات الربيع العربي ونادت بالحرية والكرامة والديمقراطية ناجمة عن زيادة مستويات تعليمها، ويستكشف أيضًا أثر التعليم الجامعي بالتحديد في تشكيل

---

(6) «Freedom in the World 2014,» Freedom House, at: http://bit.ly/1k2twDZ, «About Freedom of the Press 2014,» Freedom House, at: http://bit.ly/1PZQxnX.

(7) Christoph Zuercher, Nora Roehner & Sarah Riese, «External Democracy Promotion in Post-Conflict Zones: A Comparative-Analytical Framework,» *Taiwan Journal of Democracy*, vol. 5, no. 1 (July 2009).

هذه المطالب وتطويرها، والعلاقة بين مستويات التعليم ومدى قدرة هذه الدول على الاستمرار في التجربة الديمقراطية والوصول إلى ترسيخ مبادئ الديمقراطية وممارساتها بين أبناء المجتمع.

في هذا الإطار، سأبحث في تفصيلات العلاقة بين التعليم العالي والديمقراطية على مستوى الأفراد في عشرة بلدان عربية: الجزائر ومصر والعراق والأردن ولبنان وفلسطين والسعودية والسودان وتونس واليمن.

أولًا: خلفية البحث وإشكالاته

تختلف في البلدان العربية مستويات التعليم، ولا سيما التعليم الجامعي؛ فعلى الرغم من زيادة نِسب التعليم الابتدائي وجهد محو الأمية في هذه البلدان، لا تزال مستويات التعليم الجامعي منخفضة مقارنة بما تصبو إليه شعوب المنطقة، ومقارنة حتى بدول العالم الثالث الأخرى؛ إذ حقق معظم الدول العربية مستويات جيدة في التعليم الابتدائي، وزادت مستويات التعليم الثانوي زيادة ملحوظة في العقدين الماضيين[8]. وبحسب التقرير العربي الأول للتنمية الثقافية الصادر عن مؤسسة الفكر العربي، فإن عدد الجامعات في الوطن العربي وصل إلى نحو 395 جامعة في عام 2008، وينتمي نصف هذه الجامعات تقريبًا إلى القطاع الخاص[9].

أما مستويات التعليم الجامعي (ما بعد الثانوي)، فتختلف بين الدول العربية موضوع هذه الدراسة؛ إذ زاد عدد خريجي الجامعات في العقد الماضي في معظم هذه الدول، كما يُظهر الشكل (11-1) الذي جرى تطويره من خلال إحصاءات منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو)[10].

---

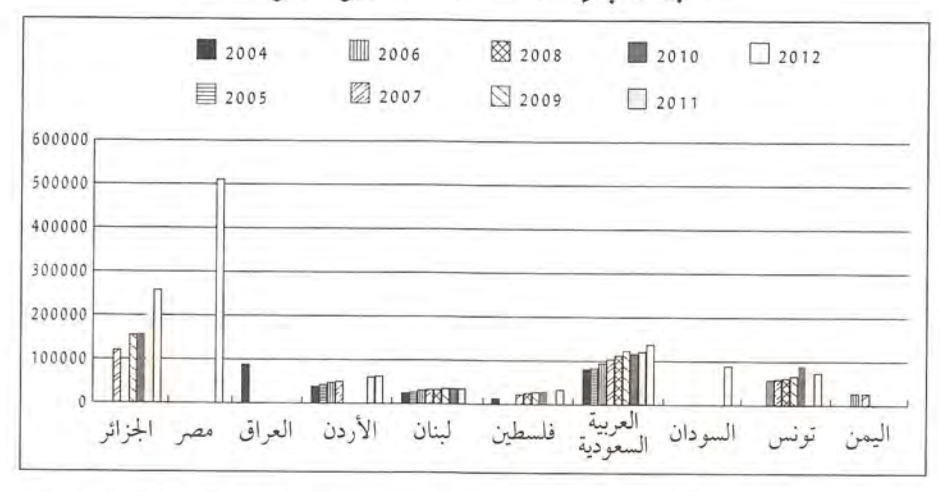
(8) Abdeljalil Akkari, «Education in the Middle East and North Africa: The Current Situation and Future Challenges,» *International Education Journal*, vol. 5, no. 2 (2004), at: http://bit.ly/1iwb2do.

(9) التقرير العربي الأول للتنمية الثقافية (بيروت: مؤسسة الفكر العربي، 2009).

(10) انظر إحصاءات منظمة اليونسكو، في: «Education: Tertiary Graduates by Level of Education,» UNESCO, at: http://bit.ly/1KR615L.

وتجدر الإشارة إلى أن بعض البيانات لبعض الدول في بعض الأعوام غير متوافر.

الشكل (1-11)
أعداد خريجي الجامعات في العقد الماضي
(بحسب إحصاءات منظمة اليونسكو)



على الرغم من أن بعض هذه المؤشرات يبدو مشجعًا، فإن الانفجار السكاني في الدول العربية جعل من المستحيل على الشباب أن يؤسسوا حياة كريمة(11)؛ فالعالم العربي يُعتبر قنبلة ديموغرافية، حيث زاد عدد سكانه إلى نحو 360 مليون نسمة في عام 2012(12). وساهمت الأنظمة الاستبدادية في حرمان مواطنيها من أبسط حقوقهم الإنسانية، واستطاعت رؤوس هذه الأنظمة توطيد حكمها بتحويل أنظمتها إلى أوتوقراطيات كاملة(13). ساعدت عوامل عدة، مثل ارتفاع معدلات البطالة وانتشار الفساد واستبعاد الشباب والتسلط والدكتاتوريات القائمة منذ زمن وغياب العدل وانتشار الظلم الاجتماعي وعدم المساواة بين طبقات المجتمع، في إشعال ثورات الربيع العربي(14) التي جلبت فرصًا للتحول الديمقراطي في المنطقة،

---

(11) Raj Desai, Anders Olofsgard & Tarik M. Yousef, «Inequality, Exclusion, and Dissent: Implications for Youth in the Arab World,» The Social-Economic Situation of Middle East Youth on the Eve of the Arab Spring (Beirut), Workshop Discussion Paper (8-9 December 2012).

(12) انظر إحصاءات البنك الدولي، في: «Arab World,» The World Bank, at: http://bit.ly/1n8SSu0.

(13) Heydemann.

(14) Kenneth M. Pollack, «Introduction: Understanding the Arab Awakening,» in: Kenneth M. Pollack, Daniel L. Byman and Akram Al-Turk, *The Arab Awakening: America and the Transformation of the Middle East* (Washington, DC: Brookings Institution, 2011), at: http://brook.gs/1HlzLal.

فانتقلت في ضوئها بعض الدول العربية، مثل تونس، من تصنيف «غير حرة» إلى حالة «حرة بشكل جزئي» بحسب مؤشر الحرية الذي تقدمه منظمة «فريدوم هاوس» كل عام[15]. لكن لا تزال نتائج حوادث الربيع العربي غير واضحة، وفي معظم الأحيان مخيبة للآمال، وربما تستمر أعوامًا قبل أن تتضح معالمها ونتمكن من الحكم عليها لجهة إنتاجها أنظمة ديمقراطية تلبي تطلعات الثورات العربية وأهدافها أو إنتاجها أنظمة مغايرة لذلك. ما نستطيع القيام به الآن هو البحث في كيفية تأثير عوامل الحداثة والتطور الاجتماعي الاقتصادي، كارتفاع مستويات التعليم الجامعي، في زيادة وعي الجماهير ومطالبتها بتحقيق الديمقراطية كنظام حكم ومنظومة قيم تحكم المجتمع. أبحث هنا في هذه الإشكالية، مركزًا على العلاقة بين حصول الفرد على تعليم جامعي ومدى ارتباط ذلك بمطالبته بنظام حكم ديمقراطي، وذلك في الدول العربية العشر الآنفة الذكر.

ثانيًا: مراجعة البحوث السابقة المعنية بالعلاقة بين التعليم والديمقراطية

تعود جذور فرضية العلاقة بين التعليم والديمقراطية إلى «نظرية الحداثة» (Modernization Theory)، ورائدها سيمور مارتن ليبست[16]؛ التي افترضت أن بناء الديمقراطية واستدامتها في أي بلد قائمان على مقدار تطوره الاقتصادي والاجتماعي. ومن ثم، فإن التقدم الصناعي والتقاني وزيادة مستويات التعليم يساهمان في التحول إلى الديمقراطية. يقول ليبست إن «التعليم يوسع أفق الإنسان، ويساعده على تفهم مبادئ التسامح، ويمنعه من اتباع نهج التطرف، ويزيد في قدرته على انتخاب ممثليه في الحكومة بشكل عقلاني». وانتقد كثير من الباحثين هذه النظرية، خصوصًا بعد أن تحولت دول لا تملك مستويات عالية من التطور الاقتصادي والاجتماعي، مثل دول أميركا اللاتينية، إلى الديمقراطية، في

(15) «Freedom in the World 2014».

(16) Seymour Martin Lipset, «Some Social Requisites of Democracy: Economic Development and Political Legitimacy,» *American Political Science Review*, vol. 53, no. 1 (March 1959), at: http://bit.ly/1RmCh6b.

حين عززت دول أخرى غنية بمواردها، مثل دول الخليج العربي، دكتاتورياتها، وبدت أبعد ما تكون عن المسار الديمقراطي[17].

هنالك اختلاف بين النتائج التي توصل إليها الباحثون في العلاقة بين التعليم بشكل عام والديمقراطية؛ فبعضهم، من أمثال راكام وليبست وتشابوت وراميريز[18]، يذهب إلى أن هذه العلاقة إيجابية، بمعنى أن المزيد من التعليم يساهم في تقدم المجتمع نحو الديمقراطية، والعكس بالعكس، أي إن الأمية وانخفاض مستويات التعليم يترافقان مع انعدام وجود أي خطوات باتجاه تحقيق الديمقراطية. يقول سافيل كوشنر إن العلاقة العكسية يمكن أن تكون صحيحة؛ فالنظم الديمقراطية تستثمر عادة في التعليم أكثر مما تستثمره النظم الدكتاتورية، وهذا ما يحدث في البيرو الآن. ويبدو أن أحدًا لا يناقض هذا الاتجاه في العلاقة، فهذه الحقيقة واضحة اليوم، طبعًا مع استثناء بعض الدول التي انتشر التعليم فيها بشكل كبير على الرغم من أن نظمها دكتاتورية، مثل البحرين وكوبا[19].

أما في ما يخص الاتجاه المثير للجدل لهذه العلاقة، وهو أن المزيد من التعليم يقود إلى الديمقراطية، فبحث فيه كل من بارو[20] وزورسكي وآخرون[21]، وبرهنوا على وجود هذه العلاقة. أما غلايسر وآخرون، فوجدوا برهانًا على أن مستويات التعليم المختلفة تؤدي دورًا مهمًا في تحديد مستويات المطالبة بالديمقراطية[22].

---

(17) Michael L. Ross, *The Oil Curse: How Petroleum Wealth Shapes the Development of Nations* (Princeton, NJ: Princeton University Press, 2012).

(18) Aristotle, *Politics*, with an English translation by H. Rackham, Loeb Classical Library, Aristotle in Twenty-three; 21 (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1932), at: http://bit.ly/1GH7f8U; Colette Chabbott and Francisco O. Ramirez, «Development and Education,» in: Maureen T. Hallinan, ed., *Handbook of the Sociology of Education* (New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers, 2006), and Lipset.

(19) مناف المهندس، «علاقة التعليم بالديمقراطية»، مركز الخليج لسياسات التنمية (24 تموز/ يوليو 2012)، في: http://bit.ly/1NiO6ew.

(20) Robert J. Barro, «Determinants of Democracy,» *Journal of Political Economy*, vol. 107, no. 6 (1999), at: http://bit.ly/1GH74KA.

(21) Adam Przeworski et al; *Democracy and Development: Political Institutions and Material Well-being in the World, 1950-1990* (Cambridge, MA: Cambridge University Press, 2000), at: http://bit.ly/1P4MHtD.

(22) Edward Glaeser et al; «Do Institutions Cause Growth?,» *Journal of Economic Growth*, vol. 9 (2004), pp. 271-303.

وعلى نحو مشابه، أجرى بابيانو وسيورونيس دراسة على بيانات 174 بلدًا بين عامي 1960 و2005، ووجدا أن المجتمعات الأكثر غنى هي الأكثر حظًا في التحول إلى الديمقراطية، كما وجدا أن ارتفاع مستويات التعليم والتنمية يؤدي إلى تسريع هذا التحول[23]. وفي دراسة أخرى، وجد مارتن وفازيارغ أن الأمية مرتبطة بالديمقراطية بصورة سلبية[24]، وبررا ذلك أن الأشخاص الأميين يكونون عادة غير قادرين على وضع الحكومات الأوتوقراطية أمام مسؤولياتها وتحميلها مسؤولية سياساتها وقراراتها. كما يقدم الباحثان برهانًا على أن ارتفاع مستويات التعليم عند المواطنين يؤدي إلى انتقالهم من التركيز على كسب قوت عيشهم، إلى المطالبة بحقوقهم السياسية؛ فعندما يحوز هؤلاء التعليم يصبحون قادرين على التعبير عن صوتهم في الانتخابات، الأمر الذي يقود إلى ديمقراطية مستدامة.

في المقابل، يذهب بعض الباحثين، من أمثال عاصم أوغلو وآخرون[25]، إلى أن العلاقة بين التعليم والديمقراطية غير موجودة، أو بالأحرى أن العلاقة تختفي عندما تُضاف «خصائص التحكم الثابتة للبلدان» (Country Fixed Effects) إلى «أنموذج التحليل الترددي» (المنحنى) (Regression Analysis Model)، حيث أجرى هؤلاء الباحثون دراسة مشابهة للدراسات التي أنتجت علاقة إيجابية، لكنهم أدخلوا على الدراسة المزيد من «المتغيرات المحذوفة» (Omitted Variables) التي لم يضمنها من سبقهم من الباحثين في دراساتهم، وذلك بهدف إنتاج دراسة أكثر دقة، والحصول على نتائج أقرب إلى واقع هذه العلاقة. السؤال الذي طرحه هؤلاء الباحثون: ما احتمال أن تنتقل دولة معينة إلى الديمقراطية عندما يرتفع مستوى التعليم فيها؟ والجواب الذي وجدوه هو، على العكس من باقي الدراسات، أن المزيد من التعليم ليس مرتبطًا بزيادة احتمال التحول الديمقراطي. وكي ينقضوا

---

(23) Elias Papaioannou & Gregorios Siourounis, «Economic and Social Factors Driving the Third Wave of Democratization,» Dartmouth College, Economics Department and University of Peloponnese, Department of Economics, United Kingdom (February 2008).

(24) Fabrice Murtin & Romain Wacziarg, «The Democratic Transition,» *Journal of Economic Growth*, vol. 19 (2014), pp. 141-181.

(25) Daron Acemoglu et al; «From Education to Democracy?,» *American Economic Review*, vol. 95, no. 2 (May 2005), at: http://bit.ly/1WpwfZf, (Papers and Proceedings of the One Hundred Seventeenth Annual Meeting of the American Economic Association, Philadelphia, PA, January 7-9, 2005).

النتائج التي توصل إليها الباحثون[26]، أضافوا عامل الزمن إلى أنموذج التحليل الترددي، واستنتجوا أن استبعاد غلايسر هذا العامل أدى إلى نتائج غير دقيقة، وأن فعليًا لا توجد علاقة ترابطية بين التعليم والديمقراطية. وفي عقب ذلك، ردًا على بحث عاصم أوغلو وآخرون[27]، طوّر غلايسر وآخرون الدراسة التي نشروها في عام 2004 وقدموا برهانًا على وجود «علاقة سببية» (Causal) بين التعليم والديمقراطية[28]؛ فبحسب نتائج بحثهم، يساعد التعليم الناس على التواصل في ما بينهم، الأمر الذي يقود إلى المزيد من الحِراك المدني والسياسي، وإلى مزيد من الضغط الشعبي باتجاه نظام منفتح أقرب إلى الديمقراطية منه إلى الدكتاتورية. وبين هذين الرأيين المتناقضين في طبيعة العلاقة بين التعليم والديمقراطية، نجد باحثين مثل درازانوفا يرون أن تلك العلاقة قائمة، لكنها تختلف من بلد إلى آخر، بحسب طبيعة نظام الحكم[29].

ثالثًا: مساهمة هذا البحث

كما رأينا في مراجعتنا للبحوث السابقة في هذا الموضوع، تبدو النتائج متناقضة، وفي بعض الأحيان غير متماشية مع المنطق السائد والمعروف، في أن العلاقة بين التعليم والديمقراطية علاقة إيجابية من الطرفين[30]. وتنظر هذه الدراسات، في معظمها إن لم يكن كلها، إلى طيف واسع من البلدان عبر القارات، ولا تركز على منطقة جغرافية معينة، كالوطن العربي الذي يملك كثيرًا من الميزات المشتركة الثقافية والدينية والاجتماعية والاقتصادية، وحتى نُظم الحكم المتشابهة في معظم الأحيان، إضافة إلى أن معظم الدراسات السابقة لا يستخدم بيانات على مستوى الفرد، إنما يستخدم بيانات على مستوى نظام الحكم في البلدان موضوع

---

(26) Glaeser et al.

(27) Acemoglu et al.

(28) Edward Glaeser, Giacomo Ponzetto & Andrei Shleifer, «Why Does Democracy Need Education?,» *Journal of Economic Growth*, vol. 12, no. 2 (June 2007).

(29) Lenka Drazanova, «Does Education Matter for Democracy?: An International Comparison of the Effect of Education on Democratic Attitudes and Xenophobia,» Supervisor Gabor Toka, Degree of Master in Arts, Central European University, Department of Political Science, Budapest, Hungary (2010).

(30) المهندس.

الدراسة. كما أن معظم هذه الدراسات ينظر إلى مستويات التعليم عمومًا، ولا يركز على التعليم الجامعي خصوصًا. هذه الصفات في البحوث السابقة أدت كلها إلى إبقاء كثير من الأسئلة بلا إجابات، فكانت محفزًا لنا للقيام بهذا البحث.

خصوصية هذا البحث أنه يطرح السؤال التالي: إذا كانت الدراسات السابقة تصل إلى نتائج متناقضة في شأن ماهية العلاقة بين الديمقراطية والتعليم عمومًا، في مجموعة كبيرة من دول العالم عبر القارات الخمس، فما طبيعة هذه العلاقة، إذا ركزنا على دراسة التعليم الجامعي بدلًا من التعليم بشكل عام، وركزنا على العالم العربي، بدلًا من دراسة مجموعة بلدان غير مشتركة في أي ميزات ثقافية أو اقتصادية أو اجتماعية، وركزنا على دراسة آراء الأفراد بدلًا من الدول وأنظمتها؟ كيف تتأثر هذه العلاقة عند إدخال مُعامل البلدان إلى أنموذج التحليل؟ هذا البحث يحاول الإجابة عن هذه الأسئلة لتوضيح طبيعة العلاقة بين التعليم العالي (الجامعي) والديمقراطية في الوطن العربي، وذلك من خلال بيانات رأي عام جُمعت عن طريق استبيان «البارومیتر العربي» (مقياس الديمقراطية العربي) الذي وُزع في البلدان العربية العشرة المذكورة بين عامي 2010 و2011، أي إبان انطلاقة حوادث الربيع العربي.

جاء التركيز على التعليم الجامعي انطلاقًا من أهمية الجامعة كأداة لبناء الشخصية السياسية والفكرية لطلابها؛ فالجامعة هي المكان الذي يحتك فيه الطالب بجميع التيارات السياسية، وينفتح على الآخرين، ويحتك بثقافات وأيديولوجيات أصدقاء الجامعة، ما يؤدي إلى تشكل الوعي السياسي عنده، وربما تتشكل آراؤه عن طبيعة نظام الحكم، وما يدور حوله على المستوى المحلي والدولي، وماهية نظام الحكم الديمقراطي، وما إذا كان هذا النظام هو النظام الأمثل لبلده أم لا.

رابعًا: الإطار المفاهيمي وفرضية البحث

يعتمد هذا البحث على فرضية فوائد التعليم في زيادة دعم الأفراد لأفكار الديمقراطية وتشربهم مبادئها. ويفترض أنه كلما ارتفعت مستويات التعليم للفرد، زاد دعمه مبادئ الديمقراطية والحكم الديمقراطي، والعكس صحيح. يتصل

هذا المفهوم بنظرية التحول من القيم المادية إلى «القيم مابعد المادية» (Post-Materialism Theory) التي طورها رونالد إنغلهارت في سبعينيات القرن الماضي، وتشير إلى التغييرات التي تطرأ على قيم الأفراد وحاجاتهم، وتؤدي إلى انتقالهم من المتطلبات والقيم المادية والفيزيائية إلى المطالبة بقيم أبعد من ذلك، تتصل باستقلاليتهم وقدرتهم على التعبير عن أنفسهم بحرية تامة. يقول إنجلهارت إن هذا التحول يحدث عادة عندما تتحول المجتمعات إلى مجتمعات صناعية متطورة وقادرة على تغطية الحاجات المادية الأساسية لأبنائها حيث يصبح لديهم الوقت والموارد الكافية للبحث عن قيم وحاجات أعلى.

يأتي المنطق الذي تنطلق منه هذه الفرضية من أن التعليم العالي يساهم في إنشاء علاقات تواصل ثقافي وحضاري وعلمي بين الأفراد، الأمر الذي يدفعهم إلى الانخراط أكثر في المجتمع المدني والحراك السياسي[31]. في العادة، لا يمتلك الأفراد غير المتعلمين أو الذين حصلوا على مستويات دنيا من التعليم ما قبل الجامعي القدرة على المطالبة بحقوقهم، ومحاسبة حكوماتهم وتحميلها مسؤولية سياساتها تجاههم، وربما لا يدركون حقوقهم أو أنهم يستطيعون تأدية دور في محاسبة الحكومة من خلال منظمات المجتمع المدني والعمل الحزبي والسياسي. في المقابل، يستطيع أولئك الأفراد الذين يتمتعون بمستويات تعليم عليا المطالبة عادة بحقوقهم السياسية، والتعبير عن مطالبهم وخياراتهم الانتخابية على نحو أفضل، مقارنة بأولئك الذي لا يتمتعون بهذا المستوى من التعليم[32].

بما أن معظم البحوث السابقة ركز على العلاقة بين مستويات التعليم ونظام الحكم، وبما أن البحث الذي أقوم به يركز على العلاقة بين مستويات التعليم على مستوى الفرد ورأيه في نُظم الحكم الديمقراطي، فإني أفترض أن آراء الأفراد الفردية تعكس ماهية نظام الحكم الذي يعيشون فيه أو الذي يتطلعون إلى تحقيقه، وأن لا بد لهذه التطلعات من أن تجد في النهاية طريقها إلى التحقق مِما

---

(31) Glaeser, Ponzetto & Shleifer, «Why Does Democracy Need Education?».

(32) Murtin & Wacziarg.

إذا كان وراءها أفراد مؤمنون بها ومصرون على تحقيقها مهما تكن التكلفة البشرية والمادية. بناء عليه، يمكن الاعتماد على الدراسات السابقة وإجراء مقاربات بينها وبين نتائج هذه الدراسة.

في مثل هذه الدراسات، ولتفادي تغييب متغيرات مؤثرة في التعليم والديمقراطية عن معادلة «التحليل الترددي» (Regression Analysis) هنا، نضمن ما يتوافر من متغيرات في قاعدة البيانات (Data set) المستخدَمة؛ فعلى سبيل المثال، نضمن المتغيرات الديموغرافية والمتغيرات الاقتصادية والسلوكية لأن هذه المتغيرات كلها تؤثر في كلا المتحولَين الرئيسَين، محور هذه الدراسة: التعليم والديمقراطية. تتضمن المتغيرات الديموغرافية عامل السن الذي يؤثر في سلوك الإنسان وخياراته السياسية[33]، وعامل الجنس، لأن الديمقراطيات عادة تعطي النساء هامشًا أوسع من الحريات وحقوق المرأة مقارنة بالدكتاتوريات. ولهذا، فإن جنس الإنسان هو من المتغيرات التي تحدد انتماءاته ونشاطه السياسي[34]، وكذلك عامل الحالة الاجتماعية، لأن المتزوجين مثلًا يشكلون آراءهم عن السياسة والديمقراطية بناء على فوائدها أو مضارها على عوائلهم[35]. كما أن الأزواج يتبعون آراء أزواجهم وتوجهاتهم السياسية[36]. وهناك أخيرًا عامل الدين الذي هو من أهم العوامل في السياق العربي، كون أغلبية العرب مسلمين. وهنالك دراسات متناقضة حيال دور الدين في تشكيل آراء المواطن في الديمقراطية، ودراسات تدعي وجود تناقض بين الإسلام والديمقراطية، ودراسات أخرى تثبت أن لا وجود لمثل هذا التناقض[37].

---

(33) Falvey Charles Powell, «Age and Political Behavior: A Comparison of Attitudes and Behavior in 1972 and 1984,» ETD Collection for University of Nebraska - Lincoln, at: http://bit.ly/1WrZDZA.

(34) Jason Reed, «Gender Differences in Political Attitudes and Persuasion,» *Race, Gender and Class*, vol. 13, nos. 1-2 (2006).

(35) Fareed Zakaria, *The Future of Freedom: Illiberal Democracy at Home and Abroad* (New York: W.W. Norton and Co., 2007).

(36) Nancy Burns, Kay Lehman Schlozman & Sidney Verba, «The Public Consequences of Private Inequality: Family Life and Citizen Participation,» *American Political Science Review*, vol. 91, no. 2 (June 1997).

(37) Mark Tessler, «Arab and Muslim Political Attitudes: Stereotypes and Evidence from Survey Research,» *International Studies Perspectives*, vol. 4, no. 2 (May 2003).

أما المتغيرات الاقتصادية، فتشمل دخل الفرد والأسرة الشهري وحالة التوظيف (موظف، عاطل من العمل)؛ فالدخل الشهري عامل مهم ومؤثر لأسباب عدة. وأُجريت بحوث في علاقة الدخل المادي والديمقراطية، وكانت نتائجها متناقضة أيضًا؛ إذ رأى بعض الباحثين أن الفقر يُبعد الناس عن التفكير في حقوقهم السياسية ويُشغلهم في كسب قوت يومهم، وأن الفقراء ربما لا يبالون بالفرق بين الديمقراطية والدكتاتورية، بل إنهم قد يدعمون الوضع الحالي ببساطة لأنهم استطاعوا البقاء تحت النظام الحالي، ومن ثم لا داعي للتغيير باتجاه المجهول الذي يرون أنه ربما سيكون أسوأ. في المقابل، يستطيع الأغنياء ممارسة السياسة لأنهم، ببساطة، يمتلكون الوقت والموارد لتشكيل آرائهم السياسية. وربما يدعمون الديمقراطية لأنهم أشبعوا حاجاتهم المادية وبدأوا يصبون إلى حاجات أخرى من قبيل الحرية والحقوق السياسية والمشاركة المدنية والسياسية.

بالنسبة إلى المتغيرات السلوكية المنضوِيَة إلى التحليل الترددي، سيجري تضمين آراء المشاركين في الاستبيان تجاه قضايا السياسة والاقتصاد والأنظمة السياسية بشكل عام، مثل مدى الانخراط في السياسة ومتابعة أخبارها، واستخدام الإنترنت في هذا الخصوص، والتصويت في الانتخابات. هذه المتغيرات كلها مرتبطة على نحو ما، بمستوى التعليم الذي حصل عليه الفرد، ومرتبطة أيضًا بخياراته وآرائه السياسية في نُظم الحكم الديمقراطية وغيرها، ومؤثرة فيها. ولا يحتاج الإنسان إلى برهان في شأن أثر هذه المتغيرات في الديمقراطية؛ فما عليه إلا أن يستذكر الدور الذي قام به الإنترنت ووسائل التواصل الاجتماعي (Social Media) في ثورات الربيع العربي[38].

نظرًا إلى اختلاف طبيعة الأنظمة الحاكمة وأوضاعها السياسية والاقتصادية والاجتماعية، فإن إدخال «عامل التحكم للدولة» (Country Control Variable) في التحليل الترددي مهم وأساسي؛ ذلك أن العوامل والصفات الثابتة التي تتمتع بها كل

---

(38) صفوت العالم، «دور وسائل الإعلام في مراحل التحول الديمقراطي: مصر نموذجًا»، مركز الجزيرة للدراسات (الدوحة) (14 آذار/ مارس 2013)، في: http://bit.ly/1k2AeKc.

وبشرى جميل الراوي، «دور مواقع التواصل الاجتماعي في التغيير: مدخل نظري»، الباحث الإعلامي، العدد 18 (2012)، في: http://bit.ly/1MrwCaD.

دولة تؤدي دورًا في تحديد طبيعة العلاقة بين مستويات التعليم والديمقراطية فيها، وهذه الصفات الثابتة ربما تتضمن طبيعة نظام الحكم، ووضع «المأسسة الحكومية» (Institutional Quality) أو نوعية تطور هذه المأسسة ومداه، ووضعها الاقتصادي والتنموي المرتبط بالوضع السياسي. وكما يخلص الباحثون[39]، فإن الوضع المؤسساتي (المؤسسات الحكومية وغير الحكومية) في أي بلد قد يكون من المتغيرات المؤثرة في سلوك المواطنين وآرائهم تجاه الديمقراطية كنظام للحكم.

خامسًا: البيانات والمنهج

يمكن قياس دعم الأفراد للديمقراطية من خلال آرائهم وتفضيلاتهم في شأن الأنظمة الديمقراطية، وأثر الديمقراطية في الاقتصاد والاستقرار السياسي. في هذا البحث، سأستخدم قاعدة بيانات الجولة الثانية من استبيان الباروميتر العربي، وهي القاعدة التي تسعى، من خلال سلاسل زمنية، إلى قياس وتتبع سلوك المواطنين وقيمهم، والأنماط السلوكية المتعلقة بالتعددية والحريات والتسامح، ومبادئ تساوي الفرص، وقيم الثقة المجتمعية، والهويات الدينية والسياسية، ومفاهيم الحكم الصالح وفهم الديمقراطية، وكذلك مدى المشاركة المدنية والسياسية. وهذا المشروع تقوم به جامعتا برنستون وشيكاغو الأميركيتان ويشرف عليه الباحثان تيسلر وجمال[40] بالتعاون مع مراكز بحوث وجامعات في الوطن العربي، ويقدم مجموعة من البيانات المتعلقة بمواقف المواطنين من السياسة وأنظمة الحكم في بلدانهم. وأُجريت الجولة الأولى من هذا الاستبيان في المغرب والجزائر وفلسطين ولبنان والأردن واليمن في الأعوام 2006 و2007 و2008. أما الجولة الثانية، المستخدمة في هذا البحث، فأُجريت بين عامي 2010 و2011 في الدول العربية العشر السابقة الذكر. تحتوي قاعدة البيانات هذه على إجابات أفراد من هذه الدول، بلغوا الثامنة عشرة فما فوق، عن أسئلة متعلقة بالسياسة والديمقراطية

(39) Jess Benhabib, Alejandro Corvalan & Mark M. Spiegel, «Reestablishing the Income-Democracy Nexus,» Federal Reserve Bank of San Francisco (San Francisco), Working Paper, 2011-09 (February 2011), at: http://bit.ly/1iwezZ6.

(40) Mark Tessler & A. Jamal, «Arab Democracy Barometer,» Arab Barometer (29 September 2013), at: http://bit.ly/1OhtXH5.

والقيم الاجتماعية وأنواع الحكم والسلوك السياسي. وأُجري هذا الاستبيان من خلال مقابلات شخصية معهم. يقارب مقدار العينة 12000 استبيان، مع تفاوت في عدد الاستبيانات التي أُجريت في كل بلد[41].

العامل أو المتغير الرئيس في هذا البحث (Dependent Variable) هو مدى دعم الفرد للنظام الديمقراطي، وهو عبارة عن عامل مركب من متغيرات عدة جمعناها لبناء هذا المتغير المركب؛ إذ إن السؤال عن مدى دعم فرد معين للديمقراطية لا يمكن الإجابة عنه ببساطة بكلمة نعم أو لا. ومن ثم جمعنا إجابات الأسئلة التالية لبناء هذا المتغير، كما يوضح الجدول (11-1).

الجدول (11-1)

سؤال الديمقراطية المركب كما ورد في استبيان الباروميتر العربي

إلى أي مدى توافق/ تعارض على كل من العبارات التالية؟ (اقرأ العبارة)						
العبارات	أوافق بشدة	أوافق	أعارض	أعارض بشدة	لا أعرف (لا تقرأ)	رفض الإجابة (لا تقرأ)
في النظام الديموقراطي يسير الأداء الاقتصادي للبلاد بشكل سيئ	1	2	3	4	8	9
يتميز النظام الديموقراطي بأنه غير حاسم ومليء بالمشاكل	1	2	3	4	8	9
الأنظمة الديموقراطية غير جيدة في الحفاظ على النظام والاستقرار	1	2	3	4	8	9
النظام الديموقراطي قد يكون له مشاكله لكنه أفضل من غيره	1	2	3	4	8	9
المواطنون في بلدك غير مهيئين للنظام الديموقراطي	1	2	3	4	8	9
أن الديمقراطية تؤثر سلبًا في القيم الاجتماعية والأخلاقية في بلدك	1	2	3	4	8	9

(41) يمكن الحصول على نسخة من استمارة الباروميتر العربي بدورته الثانية على الموقع الإلكتروني، في: «مقياس الديموقراطية العربي»، في: http://bit.ly/1NKQuZL.

أما «المتغير المستقل الرئيس» (Independent Variable)، فهو يحدد ما إن كان الفرد قد حصل على تعليم جامعي أم لا. ولبناء هذا المتغير، قسمنا متغير التعليم (Education) إلى ثلاثة متغيرات جزئية، أحدها وأهمها، المتغير المستقل الرئيس المستخدَم في هذه الدراسة، وهو الذي يحدد حصول الفرد على تعليم جامعي أم لا، في حين يحدد المتغير الآخر إن كان الفرد قد حصل على تعليم دون المستوى الجامعي. أما المتغير الثالث، فيحدد إن كان الفرد أميًا. وأُدرجت هذه المتغيرات في «التحليل الترددي» (Regression Analysis)، ونوع التحليل الترددي (المنحنى) المستخدَم هنا هو «أنموذج الاحتمال الخطي» (Linear Probability Model) الذي يُستخدم عندما يكون المتغير الرئيس في التحليل «متغيرًا ثنائيًا» (Dichotomous Variable) كما هي الحالة في بحثنا هذا، حيث إن المتغير الرئيس هو ما إن كان الفرد يدعم الديمقراطية أم لا، واحتمال الإجابة هو نعم أو لا. كما قمنا بإضافة «متغيرات التحكم» (Control Variables) الأخرى المتوافرة في هذا الاستبيان، من متغيرات ديموغرافية واقتصادية وسلوكية، وذلك لتفادي مشكلة انحراف نتائج الدراسة نتيجة «المتغيرات المحذوفة» (Omitted Variable Bias) قدر المستطاع، والحصول على أكثر النتائج الممكنة دقة. وفي ما يلي معادلة التحليل الترددي المستخدَمة في البحث:

$$P(democracy = 1|x) = \beta0 + \beta1HigherEducation + \beta2HigherSchoolOrLess + \beta3income + \beta4FamilyIncome + \beta5Age + \beta6Male + \beta7Muslim + \beta8Married + \beta9Employed + \beta10VoteElections + \beta11PoliticsInterest + \beta12InternetUse + \rho + \mu.$$

حيث إن العامل ρ يرمز إلى متغيرات التحكم الثابتة للبلدان (Country Variables)، والعامل μ يرمز إلى احتمال الخطأ، ويجب تضمينه اعترافًا منا بوجود احتمال الخطأ مهما كان طفيفًا في الدراسة، ولأن من غير الممكن أن تدعي أي دراسة معرفة جميع المتغيرات التي تؤثر في آراء الفرد تجاه الديمقراطية[42]. ويقدم الجدول (11-2) تعريفات مبسطة للمتغيرات المستخدَمة في البحث.

(42) من الواجب الإشارة إلى أنه أُعيدت برمجة الإجابات من قبيل «لا أعرف» أو «رفض الإجابة» على أنها إجابات فارغة، واستُبعِدت النتائج الفارغة في الاستبيان، وذلك كي لا يجري تضمينها في التحليل الترددي.

الجدول (11-2)

تعريفات المتغيرات

المتغير	التعريف
المتغير الرئيس	
دعم الديمقراطية	متغير مركب ثنائي (Dichotomous) يحدد إن كان الفرد يدعم النظام الديمقراطي أم لا، وهذا يتضمن تحديد أداء النظام الديمقراطي في نواحي الاقتصاد والحسم وقلة المشكلات، والحفاظ على النظام والاستقرار والقيم الاجتماعية والخلقية
المتغير المستقل الرئيس	
مستوى التعليم الجامعي	متغير ثنائي يحدد ما إن كان الفرد قد حصل على تعليم عال (جامعي) أم لا، ويتضمن ذلك درجة تعليم ما بعد الشهادة الثانوية (شهادات البكالوريوس والماجستير والدكتوراه)
المتغيرات الديموغرافية	
أمي	متغير ثنائي يحدد ما إن كان الفرد أميًا أم لا
مستوى تعليم دون الجامعي	متغير ثنائي يحدد ما إن كان الفرد قد حصل على مستوى من التعليم دون المستوى الجامعي، بما في ذلك التعليم الابتدائي والإعدادي والثانوي
السن	متغير مستمر (Continuous) يحدد سن الفرد
الجنس	متغير ثنائي يحدد جنس الفرد، ذكرًا أم أنثى
الدين	متغير ثنائي يحدد دين الفرد، مسلمًا أم مسيحيًا
الحالة الاجتماعية	متغير ثنائي يحدد ما إن كان الفرد متزوجًا أم أعزب
المتغيرات الاقتصادية	
الدخل الشهري	متغير مستمر يحدد دخل الفرد الشهري بالدولار الأميركي
الدخل الشهري للعائلة	متغير مستمر يحدد دخل العائلة الشهري بالدولار الأميركي
حالة التوظيف	متغير ثنائي يحدد ما إن كان الفرد يعمل أم أنه عاطل من العمل
المتغيرات السلوكية	
التصويت في الانتخابات	متغير ثنائي يحدد ما إن كان الفرد قد شارك في الانتخابات الأخيرة أم لا
الاهتمام بالسياسة	متغير ثنائي يحدد ما إن كان الفرد مهتمًا ومتابعًا للشأن السياسي أم لا
استخدام الإنترنت	متغير ثنائي يحدد ما إن كان الفرد مستخدمًا للإنترنت أم لا
متغيرات البلدان	مجموعة من المتغيرات التي تحدد بلد الفرد، وهذه البلدان هي: الجزائر ومصر والعراق والأردن ولبنان وفلسطين والسعودية والسودان وتونس واليمن

تجدر الإشارة إلى أن بعض الباحثين يعمد عادة عند دراسة العلاقة بين التعليم والديمقراطية إلى استخدام متغيرات إضافية، مثل عامل القومية أو العرق، وعامل نوعية مؤسسات الدولة، ومدى تطور «المأسسة» (Institutionalization) في بلد معين، وهي ذات دور في تحديد مدى تطور العملية الديمقراطية في هذا البلد. للأسف، هذان العاملان غير متوافرين في قاعدة بيانات الباروميتر العربي، فالأول غير موجود لأن من استهدفهم الاستبيان هُم، في معظمهم إن لم يكن جميعهم، من القومية العربية، ومن ثم لم يُطرح سؤال القومية في الأغلب كونه غير ملائم في هذا السياق. أما في ما يتعلق بعامل المأسسة، فتضمن في التحليل الترددي الذي أجريناه، فهو يُعتبر من ضمن المتغيرات الثابتة التي أُدخلت، في كل بلد، كـ «متغير تحكم» (Country Control Variable).

سادسًا: إحصاءات توصيفية

يقدم الجدول (11-3) إحصاءات توصيفية لكلا المتغيرين الرئيسين موضوع هذا البحث، وهما دعم الديمقراطية ومستوى التعليم الجامعي. أما الجدول (11-4)، فيقدم إحصاءات توصيفية تتعلق بباقي المتغيرات المستخدمة، بما في ذلك المتغيرات الديموغرافية والاقتصادية والسلوكية.

بالنسبة إلى الإحصاءات الواردة في الجدول (11-3)، نلاحظ أن نحو 71 في المئة من المشاركين يدعمون نظام الحكم الديمقراطي ويفضلونه[43]. أما نسبة مستويات التعليم، فهي موزعة بين 10 في المئة من المشاركين أميين، و54 في المئة حصلوا على تعليم أقل من الجامعي، والباقون (36 في المئة)، موضوع دراستنا، هُم ممن حصلوا على تعليم جامعي عال (بكالوريوس أو ماجستير، أو دكتوراه أو حتى شهادة دبلوم سنتين).

---

(43) هذه النسبة قريبة من نِسب دعم الديمقراطية التي أوردها المؤشر العربي، لعام 2014، الصادر عن برنامج قياس الرأي العام العربي الذي يديره المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، الدوحة - قطر. انظر: برنامج قياس الرأي العام العربي: المؤشر العربي 2014 (الدوحة؛ بيروت: المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، 2014)، في: http://bit.ly/1NKSlOg.

الجدول (11-3)

إحصاءات توصيفية للمتغيرَيْن الرئيسَيْن في الباروميتر العربي

المتغير	الوسطي (المعدل)	الانحراف المعياري	القيمة الدنيا	القيمة العليا
دعم الديمقراطية	0.71	0.45	0	1
مستويات التعليم				
مستوى تعليم جامعي	0.36	0.48	0	1
مستوى تعليم أقل من جامعي	0.54	0.47	0	1
أمي	0.10	0.32	0	1
العينة: 11933				

أما بالنسبة إلى الإحصاءات المتعلقة بالمتغيرات الديموغرافية المعروضة في الجدول (11-4)، فنجد أن متوسط السن 37 عامًا تقريبًا، وأن 48 في المئة من المشاركين في الاستبيان هم من الإناث، ونحو 32 في المئة من المشاركين متزوجون. أما في ما يتعلق بالدين، فالأغلبية العظمى من المشاركين (94 في المئة) مسلمة، علمًا أن سكان بعض الدول هُم جميعهم مسلمون، وهذا يفسر اختفاء هذا المُعامل من بعض نتائج التحليل الترددي، الأمر الذي سنشير إليه ونشرحه في قسم النتائج.

أما في ما يخص الإحصاءات الاقتصادية الواردة في الجدول (11-4)، فنجد أن نحو 50 في المئة من المشاركين عاطلون من العمل، وهذه نسبة مرتفعة جدًا وربما لا تعبر عن نِسب البطالة التي نجدها في تقارير حكومات هذه الدول[44]. كما أن معدل الدخل الشهري للفرد هو 317 دولارًا[45]. وبالطريقة نفسها، إذا

(44) ربما تكون نِسب البطالة التي تصدرها حكومات الدول العربية غير صحيحة، أو عُدلت بقرار سياسي. أو قد تكون نسبة البطالة الحقيقية بالفعل مرتفعة لدرجة النصف، وحينها تكون العينة المنتقاة لهذا البحث ممثلة فعلًا الفضاء الاحتمالي للدراسة، وهو جميع سكان الدول العربية العشر، موضوع الدراسة.

(45) لا بدّ من الإشارة هنا إلى أن هناك فرقًا شاسعًا في الدخل الشهري للفرد بين الدول موضع الدراسة؛ فمثلًا، نجد أن معدل دخل الفرد في اليمن هو 119 دولارًا، في حين أنه يصل إلى 1039 دولارًا في السعودية. لكن لضرورات البحث، كان لا بد من جعل جميع هذه الدول في متغير واحد للدخل الشهري =

نظرنا إلى دخل العائلة الشهري، نجد أن معدله 682 دولارًا، وهذا معدل مرتفع مقارنة بالتقارير الاقتصادية لهذه الدول.

الجدول (11-4)

إحصاءات متغيرات التحكم

المتغير	الوسطي (المعدل)	الانحراف المعياري	القيمة الدنيا	القيمة العليا
العمر	37	13	18	89
الجنس (ذكر)	0.52	0.50	0	1
الدين (مسلم)	0.94	0.24	0	1
الحالة الاجتماعية (متزوج)	0.32	0.47	0	1
حالة التوظيف (موظف)	0.50	0.50	0	1
الدخل الشهري للفرد	317 دولارًا	649 دولارًا	0	10,000 دولار
الدخل العائلة الشهري	682 دولارًا	1053 دولارًا	0	10,000 دولار
التصويت في الانتخابات	0.72	0.80	0	1
الاهتمام بالسياسة	0.75	0.44	0	1
استخدام الإنترنت	0.43	0.50	0	1
العينة: 11933				

يحوي القسم الأخير من الجدول (11-4) إحصاءات المتغيرات السلوكية، ومنها نسبة استخدام الإنترنت، حيث يبدو أن 43 في المئة فقط ممن شاركوا في الاستبيان يستخدمون الإنترنت. كما أن نحو 75 في المئة من مجمل المشاركين

= للفرد. في هذا الصدد، استُبعِدَت الإجابات التي أعطت أرقامًا غير منطقية أو بعيدة كل البُعد عن الدخل المعقول في البلدان العربية. وتسمى هذه الإجابات «القيم الشاذة» (Outliers)، ولذلك نرى أن قيمة أكبر دخل شهري في الجدول (11-4) هي 10,000 دولار، وحصلنا على هذا الرقم بعد استبعاد الإجابات ذات قيمة دخل شهري تتعدّى 10,000 دولار.

في الاستبيان مهتمون بالسياسة، وهي نسبة تُعتبر مرتفعة، في حين أن 28 في المئة فقط منهم لم يصوتوا في الانتخابات الأخيرة التي جرت في بلادهم، وهذا دليل على نسبة مشاركة عالية في الانتخابات، لكن يجب توخي الاحتراز من خطأ التعميم هنا؛ ففي بعض البلدان، كالسعودية، كانت نسبة المشاركة في الانتخابات البلدية منخفضة (39 في المئة) كونها تجربة لا تزال في بداياتها[46].

سابعًا: نتائج الدراسة

يعرض الجدولان (11-5) و(11-6) نتائج التحليل الترددي لهذا البحث، حيث اعتُمدت تقنية الأخطاء المعيارية المتينة (Robust Standard Errors) لجميع المُعاملات زيادة في دقة التحليل وللحصول على نتائج أكثر صدقية. يعرض الأنموذج (1) في الجدول (11-5) نتائج العلاقة بين الحصول على التعليم العالي ومدى دعم الفرد للديمقراطية، وذلك من دون أن يجرِ إدخال أي متغيرات أو متغيرات أخرى إلى التحليل. ويعرض الأنموذج (2) في الجدول نفسه نتائج التحليل الترددي بعد إدخال متغيرات التحكم الأخرى، ويعرض الأنموذج (3) النتائج بعد إدخال متغيرات البلدان، وهو الأنموذج المعتمد في هذه الدراسة كونه أنموذجًا كاملًا. وأُدرج الأنموذجان (1) و(2) فقط لإظهار الفرق بين العلاقة الأساسية من دون متغيرات، وكيفية تغير هذه العلاقة عند إدخال متغيرات التحكم ومتغيرات البلدان، التي تتضمن ميزات كل بلد، بما في ذلك نوع نظام الحكم، ومدى تطور المؤسسات، والدخل القومي الإجمالي، وما إلى هنالك من ميزات تتمتع بها كل دولة.

عند مقارنة نتائج النماذج الثلاثة، نجد أن مُعامل التعليم الجامعي مهم (Significant) وسلبي في الأنموذج (1) الذي يعاني في الأغلب انحرافًا في نتائجه بسبب غياب متغيرات التحكم (Omitted Variable Bias) المرتبطة بكلا المتغيرَيْن موضوع الدراسة، وهما التعليم الجامعي ودعم الديمقراطية. ونجد في

(46) انظر: نتائج الدورة الثانية من انتخابات أعضاء المجالس البلدية في السعودية، في: وزارة الشؤون البلدية والقروية - اللجنة العامة للانتخابات، في: http://bit.ly/1Pa3JWY.

الأنموذج (2) أيضًا أن مُعامل التعليم العالي مهم (Significant) وسلبي مع تغير في قيمة المُعامل. أما في الأنموذج (3) الكامل، فنجد أن العلاقة غير موجودة بين التعليم العالي والديمقراطية؛ إذ يمكن إهمال مُعامِل التعليم العالي لأنه غير مهم (Insignificant)، بمعنى أنه لا توجد علاقة، بحسب نتائج هذا التحليل، بين حصول الفرد على تعليم جامعي وتفضيله الديمقراطية كنظام حُكم. طبعًا هذه النتيجة تخالف فرضية البحث، وسنأتي في الخاتمة إلى مبررات ظهور هذه النتيجة.

الجدول (11-5)

نتائج التحليل الترددي الشامل باستخدام أنموذج الاحتمال الخطي[47]

المتغير الرئيس	دعم الديمقراطية		
الأنموذج	(1)	(2)	(3)
هل تم استخدام متغيرات البلدان؟	لا	لا	نعم
المتغير الرئيس المستقل			
حصول الفرد على التعليم الجامعي	-0.020*	-0.042*	0.009
	(0.009)	(0.016)	(0.016)
المتغيرات الديموغرافية			
السن	----	0.001*	0.001*
		(0.000)	(0.000)
الجنس	----	-0.006	-0.009
		(0.009)	(0.009)

يتبع

(47) وُضِعت الأخطاء المعيارية بين قوسين تحت نتيجة كل مُعامِل، وذلك لتحديد أهمية هذه النتيجة ومدى إمكان اعتمادها أو إهمالها. كما استُخدِمت ثلاث درجات من الأهمية بناء على قيمة المُعامل p-value، حيث اعتُبرت النتائج مهمة بنسبة تأكيد 90 في المئة في حال كانت قيمة p<0.1، ومهمة بنسبة 95 في المئة في حال p<0.05، ومهمة بنسبة 99 في المئة في حال p<0.01. وأُعطي رمز * للدلالة على أهمية كل نتيجة. ومن ثم، تُعتبر جميع النتائج التي لا يوجد بجانبها رمز * غير مهمة ويمكن إهمالها، أو بالأحرى يمكن القول إن العلاقة غير موجودة بين هذا المتغير والمتغير الأساسي، وهو «دعم الديمقراطية».

تابع

الدين	----	-0.054*	-0.065*
		(0.017)	(0.020)
الحالة الاجتماعية	----	0.029*	0.020*
		(0.010)	(0.010)
مستوى التعليم ما قبل الجامعي	----	-0.047*	-0.005
		(0.014)	(0.014)
المتغيرات الاقتصادية			
الدخل الشهري للفرد	----	-0.000	-0.000
		(0.000)	(0.000)
دخل العائلة الشهري	----	-0.000*	-0.000
		(0.000)	(0.000)
حالة التوظيف	----	0.002	0.003
		(0.010)	(0.010)
المتغيرات السلوكية			
التصويت في الانتخابات	----	0.020*	0.036*
		(0.005)	(0.006)
الاهتمام بالسياسة	----	-0.030*	-0.050*
		(0.010)	(0.010)
استخدام الإنترنت	----	-0.022*	-0.019*
		(0.010)	(0.010)
المُعامِل الثابت	0.717*	0.784*	0.710*
	(0.005)	(0.030)	(0.034)
العينة	11.933	11.933	11.933
مُعامِل التحديد R-squared	0.000	0.008	0.036
احتمال وجود نتيجة أفضل Prob>F	0.023	0.000	0.000
نتائج فحص أهمية إدخال متغيرات البلدان (T-test)			
ما أهمية إدخال متغيرات البلدان؟	----	----	41.23
			0.000

الجدول (11-6)

نتائج التحليل الترددي لكل بلد على حدة[48]

المتغير الأساسي	دعم الديمقراطية									
البلد	الجزائر	مصر	العراق	الأردن	لبنان	فلسطين	السعودية	السودان	تونس	اليمن
التعليم العالي	-0.077	-0.043	-0.057	0.202*	0.021	0.131*	-0.068	-0.011	0.013	0.093
	(0.054)	(0.034)	(0.052)	(0.083)	(0.097)	(0.071)	(0.051)	(0.050)	(0.045)	(0.066)
التعليم دون الجامعي	0.052	0.017	-0.089*	0.194*	-0.028	0.061	-0.046	-0.060	0.019	0.017
	(0.044)	(0.031)	(0.046)	(0.079)	(0.092)	(0.067)	(0.044)	(0.046)	(0.030)	(0.065)
الدخل الشهري للفرد	-0.000	0.000	-0.000	0.000*	-0.000	-0.000	-0.000	0.000	-0.000	0.000
	(0.000)	(0.000)	(0.000)	(0.000)	(0.000)	(0.000)	(0.000)	(0.000)	(0.000)	(0.000)
دخل العائلة الشهري	0.000	0.000	-0.000*	-0.000	0.000*	0.000	-0.000	-0.000*	0.000	0.000
	(0.000)	(0.000)	(0.000)	(0.000)	(0.000)	(0.000)	(0.000)	(0.000)	(0.000)	(0.000)
السن	-0.001	0.001	-0.002*	0.002	-0.000	-0.002	0.002	0.001	0.002*	0.002
	(0.001)	(0.001)	(0.001)	(0.001)	(0.001)	(0.001)	(0.001)	(0.001)	(0.001)	(0.002)
الجنس	-0.009	0.090*	0.019	-0.021	-0.041	-0.040	-0.044	0.018	-0.042*	0.011
	(0.028)	(0.028)	(0.028)	(0.038)	(0.038)	(0.027)	(0.028)	(0.030)	(0.024)	(0.034)
الدين	---	-0.141*	-0.217*	-0.029	-0.137	-0.050*	---	-0.340*	0.051	---
	---	(0.035)	(0.034)	(0.084)	(0.086)	(0.025)	---	(0.035)	(0.219)	---
الحالة الاجتماعية	-0.025	0.017	-0.050	0.043	0.017	0.016	0.044	0.036	0.010	0.058
	(0.034)	(0.031)	(0.033)	(0.035)	(0.044)	(0.029)	(0.031)	(0.033)	(0.027)	(0.037)

يتبع

(48) وُضِعت الأخطاء المعيارية بين قوسين تحت نتيجة كل مُعامِل، وذلك لتحديد أهمية هذه النتيجة ومدى إمكان اعتمادها أو إهمالها. كما استُخدِمت ثلاث درجات من الأهمية بناء على قيمة المُعامل p-value، حيث اعتُبِرت النتائج مهمة بنسبة تأكيد 90 في المئة في حال كانت قيمة p<0.1، ومهمة بنسبة 95 في المئة في حال p<0.05، مهمة بنسبة 99 في المئة في حال p<0.01. وأُعطي الرمز * للدلالة على أهمية كل نتيجة. ومن ثم، تُعتبر جميع النتائج التي لا يوجد بجانبها رمز * غير مهمة ويمكن إهمالها، أو بالأحرى يمكن القول إن العلاقة غير موجودة بين هذا المتغير والمتغير الأساسي، وهو «دعم الديمقراطية».

تابع

حالة التوظيف	0.043	0.016	-0.058	-0.051	-0.028	-0.031	0.135*	-0.013	0.033	-0.080*
	(0.030)	(0.028)	(0.036)	(0.040)	(0.041)	(0.028)	(0.033)	(0.031)	(0.025)	(0.038)
التصويت في الانتخابات	0.042	0.020	-0.007	-0.015	0.055	0.002	0.030*	0.004	0.063*	0.056*
	(0.027)	(0.024)	(0.034)	(0.030)	(0.036)	(0.027)	(0.008)	(0.027)	(0.024)	(0.034)
الاهتمام بالسياسة	-0.025	-0.025	0.012	-0.024	-0.040	-0.020	-0.251*	-0.001	-0.037	0.059
	(0.026)	(0.035)	(0.042)	(0.034)	(0.034)	(0.027)	(0.023)	(0.032)	(0.026)	(0.038)
استخدام الإنترنت	-0.112*	0.024	0.108*	-0.000	0.037	-0.137*	-0.119*	0.017	-0.040	0.027
	(0.029)	(0.031)	(0.028)	(0.036)	(0.037)	(0.029)	(0.037)	(0.029)	(0.031)	(0.033)
الثابت Constant	0.878*	0.825*	1.165*	0.399*	0.757*	0.823*	0.844*	0.935*	0.727*	0.453*
	(0.093)	(0.061)	(0.082)	(0.142)	(0.151)	(0.091)	(0.093)	(0.084)	(0.225)	(0.106)
العينة	1.129	1.204	1.217	1.091	1.061	1.369	1.325	1.382	1.142	1.013
معامل التحديد R-squared	0.053	0.034	0.025	0.011	0.016	0.031	0.134	0.009	0.025	0.025
احتمال نتيجة أفضل Prob>F	0.000	0.000	0.000	0.250	0.000	0.081	0.000	0.000	0.001	0.004

حتى نستكشف أسباب اختفاء العلاقة بين الديمقراطية والتعليم العالي في الأنموذج (3) بعد إضافة متغيرات البلدان، كان لا بد لنا من تطبيق هذا التحليل الترددي لكل بلد على حدة، كي نرى طبيعة هذه العلاقة فيه. ويلخص الجدول (6-11) نتائج التحليل الترددي لكل بلد على حدة، فنلاحظ بداية عدم وجود نتيجة لمُعامِل الدين في ثلاثة بلدان هي الجزائر والسعودية واليمن. ويعود تفسير ذلك إلى عدم وجود أي شخص من دين آخر غير الدين الإسلامي في العينات المأخوذة من هذه البلدان. كما نلاحظ أن العلاقة غير موجودة في معظم البلدان ما عدا بلدين هما الأردن وفلسطين. ونتساءل هنا: لماذا كانت النتيجة مختلفة في الأردن وفلسطين؟ وما هي خصوصية هذين البلدين التي أدت إلى وجود ارتباط إيجابي بين التعليم العالي ودعم الديمقراطية بين أفرادهما. وللرد على هذا التساؤل، كان لا بد لنا من الغوص قليلًا في إحصاءات توصيفية تتعلق بِنِسب التعليم العالي ونِسب دعم الديمقراطية في هذين البلدين، وهذا لا ينفي احتمال وجود متغيرات أخرى ربما ساهمت في هذه النتيجة.

بلغت نسبة دعم الديمقراطية في الأردن 60 في المئة، وهذه نسبة أقل من نِسب الدول العشر مجتمعة. وبلغت في فلسطين ما يساوي نسبة الدول العشر مجتمعة. أما نسبة التعليم العالي في الأردن، فهي أعلى قليلًا من نِسب الدول العشر؛ إذ بلغت 42 في المئة مقارنة بـ 36 في المئة في باقي الدول. وبلغت في فلسطين 29 في المئة، وهي أقل من نسبة التعليم العالي في الدول العشر مجتمعة. إن اختلاف هذه الإحصاءات بين البلدين، من دون وجود صفة جامعة بين هذه الاختلافات، يجعل من الصعب إيجاد تفسير حصولنا على نتائج مختلفة من التحليل الترددي الذي أجريناه على كلا البلدين. وهناك في الأغلب متغيرات أخرى لم تكشف عنها هذه الدراسة، فظهرت نتائج مختلفة عن نتائج غيرها من الدول.

نقاش وخاتمة

كما هو واضح، تختلف نتائج التحليل هنا عن فرضية البحث؛ فنحن افترضنا وجود علاقة إيجابية بين حصول الإنسان على مستويات عليا من التعليم وتفضيله النظم الديمقراطية للحكم في الوطن العربي، وجاءت نتائج الأنموذج (3) الكامل لتقول إن هذه العلاقة غير موجودة أصلًا، وهذه النتيجة وصل إليها بعض الباحثين، كما أسلفنا في قسم الدراسات السابقة. وللتأكد من غياب هذه العلاقة في الدول موضوع الدراسة، قمنا بإجراء تحليل ترددي لكل بلد على حدة، فوجدنا أن العلاقة غير موجودة في جميع البلدان ما عدا الأردن وفلسطين؛ إذ إن العلاقة مهمة وإيجابية في هذين البلدين، وهذا يتماشى مع فرضية البحث، لكن هذا غير كافٍ لنقض نتيجة التحليل في الأنموذج (3) الكامل، ومن ثم استُخلص هنا أن العلاقة بين التعليم العالي ودعم الديمقراطية في الوطن العربي غير موجودة[49].

تدفع بنا هذه النتيجة إلى التفكير في طبيعة العلاقة بين التعليم الجامعي والديمقراطية؛ فإذا كان دعم الديمقراطية لدى الأفراد غير مرتبط بحصولهم على

(49) يجب الإشارة إلى أن نتائج هذا البحث غير قابلة للمقارنة بشكل مباشر بنتائج البحوث السابقة لأنها استخدمت بيانات على مستوى البلدان لا على مستوى الأفراد، كما هي الحال في هذا البحث. لكن، باعتبار أن دعم الفرد للديمقراطية يمكن أن يُعتبر مؤشرًا إلى توجه جمعي للمجتمع كله، فإنه يمكن اعتبار نتائج هذه الدراسة قابلة للمقارنة بشكل غير مباشر بدراسات سابقة في هذا المجال.

التعليم الجامعي، فما إذًا العامل (أو ما المتغيرات) المتعلق بالتعليم والمساعِد على بناء الديمقراطية واستدامتها؟ هل هو نوعية التعليم الجامعي؟ هل هو التعليم المتساوي للجميع؟ ما نود قوله هنا إن كلا هذين العاملين يؤدي دورًا في زيادة دعم الأفراد للديمقراطية.

بالنسبة إلى عامل نوعية التعليم، نشير إلى أنه يحتاج إلى دراسة مستقلة لإعطائه حقه من البحث والتمحيص. ونورد هنا ملخصًا عن علاقة نوعية التعليم بالديمقراطية كتفسير محتمل لنتائج التحليل الذي أجريناه، والذي خلص إلى غياب وجود علاقة بين التعليم الجامعي ودعم الديمقراطية عند الأفراد في الوطن العربي. ما يمكن استنتاجه من نتائج التحليل هو أن حصول الفرد على تعليم جامعي لم يساعد، كما يبدو، على تعزيز دعمه لنظم الحكم الديمقراطي، وهذا يقودنا إلى التساؤل: إذا افترضنا أن نظرية الحداثة صحيحة، فما المشكلة إذًا في التعليم الجامعي في الوطن العربي؟ ولماذا لم يكن مؤثرًا إلى درجة كافية لجعل الحاصلين عليه من داعمي الديمقراطية؟ وهل يساعد التعليم الجامعي العربي في تشكيل الشخصية السياسية لطلابه؟ وهل يحقق ما تحدث عنه ليبست من انفتاح على الآخرين وتشرب مبادئ تقبل الرأي الآخر والتسامح، ونبذ العنف والتطرف، واستخدام العقل في انتخاب ممثليه في الحكومة؟ هل يتمتع التعليم الجامعي بقدر من الاستقلالية عن نهج الدولة ما يجعله قادرًا على إعطاء طلابه الفرصة لعدم التأطر بالمنهج، الذي تريد لهم السلطة أن يتبعوه كجزء من سياسات التدجين واحتواء الثورة الموجودة في داخل كل مواطن وإخمادها؟ هل تعطي مناهج الجامعات العربية الطالب هامشًا من الحرية؟ وهل تفتح آفاقه للإبداع والانطلاق؟ هل يُسمح للطلاب بممارسة الديمقراطية ضمن مؤسسات التعليم العالي بانتخاب هيئاتهم، والتأطر ضمن انتماءاتهم الحزبية، وتناقل السلطة بشكل سلمي كتمرين عملي على الديمقراطية؟ هل تعزز الجامعات مفاهيم المواطَنة وحقوق الإنسان والمشاركة المدنية والمسؤولية الاجتماعية والخلقية والفاعلية الشخصية والتفكير النقدي بدلًا من التلقين؟ هل تعطي الجامعات هامشًا من الحرية للأساتذة ليبدعوا في أساليب التعليم؟ هل توفر الجامعات فرصًا للطلاب لممارسة المهارات المدنية، مثل حل المشكلات، والكتابة المقْنعة، والتعاون، وبناء التوافق في الآراء،

والتواصل مع المسؤولين الحكوميين في شأن قضايا مثيرة للاهتمام؟ هل يشجع التعليم الجامعي التفكير التحليلي النقدي الحر للمنافسة على مستوى قرائنه في العالم[50]؟ هل تُخرّج الجامعات مثقفين «يرفضون الواقع السائد» ويسعون إلى «تغييره من منظور الشعب»؛ أي مثقفين قادرين على «أداء الوظيفة النقدية»[51]؟

الإجابة الأقرب إلى الواقع هي «لا»؛ أي إن التعليم الجامعي العربي لا يقدم أيًا من هذه المهارات بشكل عام، مع وجود بعض الاستثناءات. من هنا، نستطيع القول إن هذا الإخفاق على مستوى نظام التعليم الجامعي ربما يكون أحد أسباب انسداد الأفق الذي وصلت إليه ثورات الربيع العربي، وذلك لغياب مهارات الممارسة الديمقراطية ومبادئها عن مواطنيها كونهم تربوا وترعرعوا في ظل أنظمة قمعية تمتد من أُسرهم، وتمر بالشارع والمدرسة، وتنتهي بالجامعة والعمل. ولم تحقق ثورات الربيع العربي من أهدافها إلا إطاحة بعض الأنظمة الحاكمة، فبقي الاستبداد بصور أخرى، لأن الشعوب العربية لم تتربَّ على الديمقراطية يومًا[52].

عملت الأنظمة العربية في العقود الماضية على تدجين مواطنيها وقتل روح الإبداع والمبادرة عندهم، وزرعت بدلًا من ذلك مشاعر الخوف وفقدان الثقة بالذات وروح الكراهية والتسلط والتعدي وعدم قبول الآخر. أكثر من ذلك، قيّدت هذه الأنظمة الحرية الأكاديمية، فغابت المدارس الفكرية والعلمية عن جامعاتنا العربية، ما أدى إلى تدني المعارف والعلوم وشخصيات هيئات التدريس وتكوينهم العلمي ووعيهم السياسي، الأمر الذي أدى إلى شكلية العمل الجامعي غير الرصين، حيث تحولت الجامعة في العالم العربي إلى مدرسة ثانوية كبيرة[53].

---

(50) محمد فاعور، «التعليم والديمقراطية في العالم العربي»، مركز كارنيغي للشرق الأوسط (1 كانون الأول/ ديسمبر 2011)، في: http://ceip.org/1LKLmEu.

(51) عزمي بشارة، «عن المثقف والثورة»، تبيّن، السنة 1، العدد 4 (ربيع 2013).

(52) نسرين حلس، «إصلاح التعليم أول خطوة على طريق تحقيق الديمقراطية»، إيلاف (13 كانون الأول/ ديسمبر 2013)، في: http://bit.ly/1Q47rkf.

(53) شبل بدران، «نظام التعليم العربي والديمقراطية: علاقة غائبة»، مداخلة وتعقيب على دراسة: عدنان بدران، «نحو نظام تربوي تعلمي في عالم متغير»، شفاف الشرق الأوسط (12 أيار/ مايو 2004)، في: http://bit.ly/1NiURgl.

إن نتائج هذه السياسات القمعية تطفو إلى السطح الآن بعد أن أفاق الناس من صدمة الربيع العربي، ووجدوا أنفسهم أمام الحقيقة الصعبة أنهم لا يملكون أدوات الديمقراطية ومبادئها والتنازع السلمي والشريف على السلطة ضمن إطار العمل الديمقراطي، فانقسموا فئات متصادمة يسعى بعضها إلى إلغاء الآخر، وزاد الاستقطاب، وفي معظم الحالات فاز من بيده السلاح ومن استطاع قهر الآخر من خلال القتل والتهديد والسجن. وظهرت ثورات مضادة، وعاد حكم العسكر في بعض البلدان العربية، وانتشرت فوضى السلاح في بلدان أخرى، وتنازعت الميليشيات المسلحة السيطرة على المدن والبلدات والقرى، وحُيدت القوى السلمية الواعية وهُجرت أو سُجنت أو قُتلت في بعض الأحيان. وانتشر الفكر المتطرف نتيجة غياب الدولة والأمن وانشغالها بتعزيز سلطتها بقهر الشعب، الأمر الذي أدى إلى ردات فعل عنيفة صدرت عن المتضررين، والعنف جر عنفًا مضادًا، ودخل الوطن العربي في دوامة العنف والإرهاب ومستنقع من الدماء ما فتئت تنزف.

ربما يكون هذا مبررًا؛ ذلك أن الانتقال إلى الديمقراطية عملية معقدة يدخل فيها «دور القوى الاجتماعية ووزن الجيش والقوى الأمنية وحجم الطبقة الوسطى ومستويات التحصيل العلمي وأثرها في الثقافة الديمقراطية». وربما يؤدي هذا الانتقال إلى تفكك المجتمع إذا انتقل إلى التعددية السياسية قبل اكتمال عملية بناء الأمة والاندماج. لذا، فقد تكون «طريق الانتقال الأفضل إلى الديمقراطية في مثل هذه الدول هو الإصلاح بالتدريج؛ فالثورة تحمِل في ثناياها مخاطر تَحول مفهوم حُكم الأكثرية إلى حُكم الطائفة الكبرى أو الإثنية المحرومة، أو الأكثرية المظلومة ... ما يهددها هي ذاتها بالانقسام والتشظي، لأنه إذا أصبحت الهُوية هي المعيار للحقوق السياسية وليس المواطنة، لا تبقى جماعة واحدة غير مهددة بالانقسام؛ فالمنظومة نفسها تولِد باستمرار متحدثين باسم هُويات مظلومة داخل الجماعة وخارجها، فسياسات الهُوية تفقس هُويات»[54].

(54) عزمي بشارة، «نوعان من المراحل الانتقالية وما من نظرية»، محاضرة افتتاحية مُقَدّمة في: المؤتمر السنوي الثالث للعلوم الاجتماعية والإنسانية، تونس، 20-22 آذار/ مارس 2014، في:
http://bit.ly/20lDDV1.

هذا بالنسبة إلى عامل نوعية التعليم الجامعي. أما بالنسبة إلى عامل التعليم المتساوي للجميع، فقام الباحث أمبارو كاستيلو كليمنت بدراسة عن أثر التعليم المتساوي (العادل) في ولادة الديمقراطية واستمرارها[55]، مستخدمًا بيانات التعليم ونظام الحكم في 104 بلدان بين عامي 1960 و2000. واستنتج أن بدلًا من زيادة معدل أعوام الدراسة، يجري تحسين مستوى التعليم وجعله متساويًا للجميع بوصفهما العاملين الأساسيين في التحول الديمقراطي وترسيخ الديمقراطية. هذه النتيجة تتوافق مع ما توصل إليه ليبست وبارو وغلايسر وآخرون من أن تقديم تعليم متساوٍ لأكبر شريحة ممكنة من الشعب هو أحد العوامل الأساسية في التحول الديمقراطي[56]. وربما يكون تفسير مثل هذه النتائج عائدًا إلى أن زيادة معدل عدد أعوام الدراسة في بلد ما مرتبطة بالنخبة التي تتلقى أفضل أنواع التعليم وأرقاها، في حين أن أغلبية باقي طبقات المجتمع محرومة من أدنى درجات التعليم، ومن هنا تأتي أهمية توزيع التعليم بشكل عادل بين طبقات المجتمع، الأمر الذي يساعد في دعم الديمقراطية في هذا المجتمع. ويبدو أن هذا العامل متوافق مع نتائج المؤشر العربي لعام 2014، الذي أجاب نحو ربع المشاركين فيه أن العدل والمساواة بين المواطنين هما من أهم شروط الديمقراطية، وبالطبع هذا يتضمن العدل في توزيع التعليم[57].

على الرغم من وجود دراسات سابقة خلصت إلى النتيجة نفسها، فلا بد من الإشارة إلى أن العلاقة بحاجة إلى دراسة مفصلة أكثر، خصوصًا عندما وجدنا أن هذه العلاقة إيجابية ومهمة في بلدين من البلدان موضوع الدراسة. وهذا يشير إلى نقص في هذا البحث لأسباب عدة، ربما يكون بينها عدم شمول جميع دول الوطن العربي في الدراسة، الأمر الذي لو حدث لزادت حدة التفاوت أو الاختلاف في كلا المتغيرين الرئيسين، المستقل وغير المستقل، وأدت في النهاية إلى نتائج

(55) Amparo Castelló-Climent, «On the Distribution of Education and Democracy,» Institute of International Eonomics, University of Valencia (2007).

(56) Lipset, «Some Social Requisites»; Barro, «Determinants of Democracy»; Glaeser, Ponzetto & Shleifer, «Why Does Democracy Need Education?»; Glaeser et al; «Do Institutions Cause Growth?».

(57) برنامج قياس الرأي العام العربي: المؤشر العربي 2014.

أكثر دقة. ومن أهم عوامل محدودية هذه الدراسة هو أن بعض المتغيرات، مثل الدخل الشهري الذي قيس بشكل غير دقيق، فضلًا عن رفض عدد كبير من الأفراد التصريح عن دخلهم الشهري، فاضطررنا إلى اعتبار دخلهم الشهري صفرًا، أي لا يوجد دخل، وربما يكون هذا مصدرًا للنتائج غير الدقيقة هنا كنتيجة حصولنا على متغيرات بأخطاء قياس عالية. إن القياس المتناغم والمتناسق لهذه المتغيرات في جميع البلدان يمكن أن يكون مدار بحوث مستقبلية.

أخيرًا، على الرغم من أن التحليل هنا يحوي عددًا لا بأس به من متغيرات التحكم، فإن هذا التحليل ربما يعاني غياب بعض متغيرات التحكم المرتبطة بالتعليم العالي والديمقراطية على حد سواء، التي لم يجرِ قياسها في هذا الاستبيان، الأمر الذي أدى ربما إلى انحراف في نتائج البحث بسبب غياب مثل هذه المتغيرات.

في النهاية، آمن كثير من منظمات دعم الديمقراطية في العالم أن شعبًا أكثر تعليمًا وأوفر ثروة سينتقل في النهاية إلى الديمقراطية، لكن نتائج هذا البحث تُظهر على الأقل أن هذه العلاقة غير موجودة، وربما يكون دعم الديمقراطية مرتبطًا بمتغيرات أخرى غير التعليم العالي. لكن تجدر الإشارة إلى وجوب تناول هذا الموضوع بمزيد من البحوث لأن نتائج بحثنا هنا غير نهائية، ولأن آثار هذا السؤال تتعدى الأثر المحلي إلى أثره العالمي في رسم سياسات نشر الديمقراطية في العالم.

المراجع

1- العربية

بدران، شبل. «"نظام التعليم العربي والديمقراطية: علاقة غائبة". مداخلة وتعقيب على دراسة: عدنان بدران، "نحو نظام تربوي تعلمي في عالم متغير"». **شفاف الشرق الأوسط**: 12 أيار/ مايو 2004، في: http://bit.ly/1NiURgl.

برنامج قياس الرأي العام العربي: المؤشر العربي 2014. الدوحة/ بيروت: المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، 2014. في: http://bit.ly/1NKSlOg.

بشارة، عزمي. «عن المثقف والثورة». تبيّن. السنة 1. العدد 4 (ربيع 2013).

______. «نوعان من المراحل الانتقالية وما من نظرية». محاضرة افتتاحية مُقَدّمة في: المؤتمر السنوي الثالث للعلوم الاجتماعية والإنسانية، تونس (20-22 آذار/ مارس 2014)، في: http://bit.ly/20IDDV1.

التقرير العربي الأول للتنمية الثقافية. بيروت: مؤسسة الفكر العربي، 2009.

حلس، نسرين. «إصلاح التعليم أول خطوة على طريق تحقيق الديمقراطية». **إيلاف** (13 كانون الأول/ ديسمبر 2013)، في: http://bit.ly/1Q47rkf.

«الديمقراطية». الأمم المتحدة، في: http://bit.ly/2IiGIYV.

الراوي، بشرى جميل. «دور مواقع التواصل الاجتماعي في التغيير: مدخل نظري». **الباحث الإعلامي**. العدد 18. (2012)، في: http://bit.ly/1MrwCaD.

العالم، صفوت. «دور وسائل الإعلام في مراحل التحول الديمقراطي: مصر نموذجًا». مركز الجزيرة للدراسات (الدوحة) (14 آذار/ مارس 2013)، في: http://bit.ly/1k2AeKc.

فاعور، محمد. «التعليم والديمقراطية في العالم العربي». مركز كارنيغي للشرق الأوسط (1 كانون الأول/ ديسمبر 2011)، في: http://ceip.org/1LKLmEu.

كلبوسي، خالد. «التعليم والديمقراطية: الإصلاح المنشود». أنفاس نت (25 كانون الأول/ ديسمبر 2011)، في: http://bit.ly/1NKFwnf.

«مقياس الديموقراطية العربي». في: http://bit.ly/1NKQuZL.

المهندس، مناف. «علاقة التعليم بالديمقراطية». مركز الخليج لسياسات التنمية (24 تموز/ يوليو 2012)، في: http://bit.ly/1NiO6ew.

2 - الأجنبية

«About Freedom of the Press 2014.» Freedom House. at: http://bit.ly/1PZQxnX.

Acemoglu, Daron et al. «From Education to Democracy?.» *American Economic Review*. vol. 95. no. 2 (May 2005). at: http://bit.ly/1WpwfZf.

Akkari, Abdeljalil. «Education in the Middle East and North Africa: The Current Situation and Future Challenges.» *International Education Journal*. vol. 5. no. 2 (2004). at: http://bit.ly/1iwb2do.

«Arab World.» The World Bank, at: http://bit.ly/1n8SSu0.

Aristotle. *Politics*. with an English translation by H. Rackham. Loeb Classical Library, Aristotle in Twenty-three: 21. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1932, at: http://bit.ly/1GH7f8U.

Barro, Robert J. «Determinants of Democracy.» *Journal of Political Economy*. vol. 107. no. 6 (1999). at: http://bit.ly/1GH74KA.

Benhabib, Jess. Alejandro Corvalan & Mark M. Spiegel. «Reestablishing the Income-Democracy Nexus.» Federal Reserve Bank of San Francisco (San Francisco): Working Paper. 2011-09. February 2011, at: http://bit.ly/1iwezZ6.

Burns. Nancy. Kay Lehman Schlozman & Sidney Verba. «The Public Consequences of Private Inequality: Family Life and Citizen Participation.» *American Political Science Review*. vol. 91. no. 2 (June) 1997.

Castelló-Climent, Amparo. «On the Distribution of Education and Democracy.» Institute of International Eonomics. University of Valencia, 2007.

Chabbott. Colette & Francisco O. Ramirez. «Development and Education.» in: Maureen T. Hallinan (ed.). *Handbook of the Sociology of Education*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers. 2006.

Desai, Raj. Anders Olofsgard & Tarik M. Yousef. «Inequality, Exclusion, and Dissent: Implications for Youth in the Arab World.» The Social-Economic Situation of Middle East Youth on the Eve of the Arab Spring (Beirut): Workshop Discussion Paper. 8-9 December 2012.

Drazanova, Lenka. «Does Education Matter for Democracy?: An International Comparison of the Effect of Education on Democratic Attitudes and Xenophobia.» Supervisor Gabor Toka, Degree of Master in Arts, Central European University, Department of Political Science, Budapest, Hungary, 2010.

«Education: Tertiary Graduates by Level of Education.» UNESCO. at: http://bit.ly/1KR615L.

«Freedom in the World 2014.» Freedom House. at: http://bit.ly/1k2twDZ.

Gershman. Carl. «Democracy's New Moment: A Forward Strategy for Advancing Freedom in the World.» National Endowment for Democracy (Washington): 2011, at: http://bit.ly/1RmAnT3.

Glaeser, Edward, Giacomo Ponzetto & Andrei Shleifer. «Why Does Democracy Need Education?.» *Journal of Economic Growth*. vol. 12. no. 2 (June 2007).

Glaeser, Edward et al. «Do Institutions Cause Growth?.» *Journal of Economic Growth*. vol. 9 (2004).

Heydemann. Steven. «Upgrading Authoritarianism in the Arab World.» Saban Center for Middle East Policy at The Brookings Institution Press: Analysis Paper. no. 13. October 2007. at: http://brook.gs/1OhnDzf.

Huntington. Samuel P. «Democracy's Third Wave.» *Journal of Democracy*. vol. 2. no. 2 (Spring 1991).

Lipset, Seymour Martin. «Some Social Requisites of Democracy: Economic Development and Political Legitimacy.» *American Political Science Review*. vol. 53. no. 1 (March 1959), at: http://bit.ly/1RmCh6b.

Murtin, Fabrice & Romain Wacziarg. «The Democratic Transition.» *Journal of Economic Growth*. vol. 19 (2014).

Papaioannou, Elias & Gregorios Siourounis. «Economic and Social Factors Driving the Third Wave of Democratization.» Dartmouth College. Economics Department and University of Peloponnese, Department of Economics. United Kingdom. February 2008.

Pollack, Kenneth M. «Introduction: Understanding the Arab Awakening.» in: Kenneth M. Pollack. Daniel L. Byman and Akram Al-Turk. *The Arab Awakening: America and the Transformation of the Middle East*. Washington. DC: Brookings Institution. 2011. at: http://brook.gs/1HIzLal.

Powell, Falvey Charles. «Age and Political Behavior: A Comparison of Attitudes and Behavior in 1972 and 1984.» ETD Collection for University of Nebraska - Lincoln, at: http://bit.ly/1WrZDZA.

Przeworski, Adam et al. *Democracy and Development: Political Institutions and Material Well-being in the World, 1950-1990.* Cambridge, MA: Cambridge University Press, 2000, at: http://bit.ly/1P4MHtD.

Reed, Jason. «Gender Differences in Political Attitudes and Persuasion.» *Race, Gender and Class*, vol. 13, nos. 1-2 (2006).

Ross, Michael L. *The Oil Curse: How Petroleum Wealth Shapes the Development of Nations*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 2012.

Tessler, Mark. «Arab and Muslim Political Attitudes: Stereotypes and Evidence from Survey Research.» *International Studies Perspectives*, vol. 4, no. 2 (May 2003).

_______ & A. Jamal. «Arab Democracy Barometer.» Arab Barometer: 29 September 2013, at: http://bit.ly/1OhtXH5.

Zakaria, Fareed. *The Future of Freedom: Illiberal Democracy at Home and Abroad*. New York: W.W. Norton and Co., 2007.

Zuercher, Christoph, Nora Roehner & Sarah Riese. «External Democracy Promotion in Post-Conflict Zones: A Comparative-Analytical Framework.» *Taiwan Journal of Democracy*, vol. 5, no. 1 (July 2009).

الفصل الثاني عشر

الجامعات العراقية والعلوم الاجتماعية
التدريس والبحث العلمي بين معضلات الواقع
ومتطلبات الجودة

خضر عباس عطوان

يعد التعليم العالي، نظريًا أو تطبيقيًا، تدريسًا أو بحثًا، علومًا طبيعية أو نظرية أو اجتماعية، أداة تطوير الواقع الذي تعيشه الأمم. وفي العراق، حيث يشمل هذا التعليم حقلَي الجامعات (كليات ومراكز بحوث) والتعليم التقني، يُلحظ على الجامعات، بوصفها محورًا للبحث، أنها لم تصل إلى هذا المستوى لأسباب عدة سياسية واجتماعية وثقافية. ومن ثم، سنناقش - حالة دراسية - موضوعًا محددًا متعلقًا بواقع حال العلوم الاجتماعية المختلفة، تدريسًا وبحثًا واستشارة، ومدى انطباق معايير الجودة المعتمدة في الجامعات العالمية على كليات العلوم الاجتماعية وأقسامها في الجامعات العراقية.

بداية، تجدر الإشارة إلى أن العلوم الاجتماعية تهتم بالتعاطي مع الأمزجة والاتجاهات والأفكار الفردية والعلاقات بين الأفراد وداخل المجتمع، والعلاقات مع الدولة؛ وهي تشمل التخصصات خارج نطاق العلوم التطبيقية والتقانية، ويتجاوز عددها 30 اختصاصًا أكاديميًا، منها القانون والاقتصاد والسياسة والتاريخ والاجتماع والجغرافيا ...إلخ. وأما عن جودة العلوم الاجتماعية، فإنما تتحقق عن

طريق مراعاتها العلاقة المتوازنة بين المنهج ومتطلبات سوق العمل، وكلاهما في العراق يقع تحت ضغط عوامل عدة: آليات التمويل والتوظيف الحكومية، وآلية تولي المناصب الجامعية، وضعف نمو أسواق العمل غير الحكومية. وهذا هو الأمر الذي قاد الفرضية الرئيسة لهذا البحث؛ أي عدم وجود سوق عمل متفاعلة مع تلك العلوم، وغياب قدرة الجامعات الحكومية على الاستقلالية عن النشاط السياسي والإداري والمالي للحكومة؛ الأمر الذي تسبب في انحراف العلوم الاجتماعية عن مقاصدها العلمية، وأصبحت غير قادرة على إتيان الجودة تدريسًا أو بحثًا أو استشارة وفق المعايير العالمية.

سنسعى إلى أن يكون البحث عامًا شاملًا لواقع حال الجامعات العراقية، مع التركيز على نماذج محددة من الجامعات: بغداد والنهرين والعراقية والسلام الأهلية والأميركية العربية (وهي وافدة غير معترف بها). وفي إطارها، ستكون متغيرات البحث من جهة واقع التدريس والبحث والاستشارة التي تقدمها تخصصات العلوم الاجتماعية. وهو نتاج عوامل عدة تبدأ بالمنهج وتمر بالاستقلالية وتنتهي بنظرة المجتمع إلى هذه العلوم؛ ومن جهة أخرى سوق العمل، حكومية كانت أم غير حكومية. ويتحدد الحكم على نوع العلاقة بين المتغيرين بمدى تطبيق الجامعات مواصفات قياسية (معايير الاعتمادية).

سنتناول هنا القضايا الآتية التي ستكون موضع نقاش يتحدد في ضوئه مقدار اقتراب الجامعات من الاعتمادية أو ابتعادها عنها: مدى وجود أنظمة مهنية للعمل الجامعي ومدى الخلل في القادة الجامعيين، والمناهج وسوق العمل واستقلالية الجامعات (سياسات قبول الطلاب واستحداث أقسام أو إلغاؤها ووضع المناهج واعتماد القرارات المالية والإدارية والعلمية)، ونوعية الهيئة التدريسية.

الواقع أن العلوم الاجتماعية في العراق تعاني ضعف مستوى الاعتمادية فيها، والإشكالية هنا تدور حول السؤال لماذا هذا الضعف؟ وتثير هذه الإشكالية التساؤلات الآتية: هل ترتبط جاذبية كليات العلوم الاجتماعية وأقسامها بسوق العمل أم بالعوامل السياسية؟ ما أكثر العوامل التي ساهمت في إضعاف هذه العلوم، هل هي قيود الميزانية، أم التدخل المركزي في عمل الجامعات؟ أم هي في

تدخل العوامل السياسية في عمل الجامعات؟ أم في نظرة المجتمع السلبية تجاه هذه العلوم؟ وهل يمكن تطبيق معايير للجودة العلمية على العلوم الاجتماعية؟

أولًا: مرتكزات فكرية

يتحدد لكل بحث مقدمات نظرية أو معرفية تعينه على تفهم المحتوى العام للموضوع الذي يقوم بدراسته. وفي موضوع علاقة الجامعات العراقية بالجودة[1] في إطار العلوم الاجتماعية[2]، يطرح الموضوع ضرورة التعامل مع بيان الوضع التقريري لتلك الجامعات، والوضع التقريري للعلوم الاجتماعية.

1 - الجامعات: الجودة والإجراءات الحكومية (وضع تقريري)

أُنشئت أول مؤسسات التعليم العالي في عام 1908 بتأسيس كلية الحقوق، قصد إعداد إداريين قادرين على مساعدة السلطات في إدارة الشؤون التنفيذية، ثم تلاها تأسيس كلية العلوم الإسلامية في عام 1910، ثم دار المعلمين العالية في عام 1923 لإعداد مدرسين يتولون إعداد الأجيال القادرة على إدارة الدولة الناشئة، ثم تلاها تأسيس كليات عدة[3]، ثم بعدها جامعات عدة، ومنها جامعات أهلية بعد عام 1987، كلها تقريبًا تعيد إنتاج الكليات المناظرة نفسها، لأنها تتبع قوالب إدارية ثابتة.

اليوم يوجد انتشار كمي، أفقي وعمودي في التعليم العالي؛ فأفقيًا تنتشر الجامعات في العراق كله تقريبًا، حيث يوجد ثلاثة أنواع من الجامعات:

---

(1) الجودة (Quality)، أو الاعتمادية (Accreditation) هي درجة توافر معايير محدّدة متفق عليها عالميًا في مؤسسة أو عمل المؤسسة، على نحو يلبّي متطلبات العميل أو المستفيد وتوقعاته. انظر: محفوظ أحمد جودة، إدارة الجودة الشاملة: مفاهيم وتطبيقات، ط 4 (عمّان: دار وائل للنشر، 2009)، ص 22.

(2) الجودة في التعليم هي تكامل الملامح والخصائص لمنتج أو خدمة ما تقدمها مؤسسة تعليمية، بصورة تمكن من تلبية متطلبات محدّدة أو معروفة ضمنًا، من لدُن المستفيد.

(3) وهي الهندسة في عام 1926، والطب في عام 1927، وكلية الصيدلة، وكلية طب الأسنان في عام 1936، وكلية الاقتصاد، وكلية الآداب في عام 1946. وأُنشئت بعدها جامعة بغداد في عام 1957، ثم توالت عملية إنشاء كليات ملحقة بها، وبعدها جامعتا الموصل والبصرة في عام 1967، ثم السليمانية في عام 1969. واستمر إنشاء الجامعات الحكومية حتى آخر واحدة، وهي جامعة القاسم الخضراء التي أُنشئت في عام 2014.

- الجامعات الحكومية، وهي 39 جامعة (مع جامعات إقليم كردستان) حتى تشرين الأول/ أكتوبر 2014، فضلًا عن أن بعض الجامعات فيها دراستان صباحية (مجانية) ومسائية (هي أقرب إلى الجامعات الأهلية التجارية).

- الجامعات الأهلية المعترف بممارستها العمل، وهي 46 جامعة، وهناك 20 جامعة أخرى في قيد إتمام إجراءات التأسيس.

- الجامعات الوافدة، وهي على نوعين: هناك ثلاث جامعات جرى إتمام الاعتراف بها؛ وهي الجامعة الأميركية في السليمانية، والجامعة اللبنانية الفرنسية - أربيل، وجامعة كردستان في أربيل (فرع برادفورد وهي بريطانية الجنسية)، وهناك 7 جامعات عن بُعد لها فروع عدة غير معترف بشهادتها، وأهمها سانت كلمنتس، والأكاديمية العربية المفتوحة في الدانمارك، والأكاديمية العربية لشمال أميركا[4] ...إلخ.

أما التوسع الثاني الكمي فهو التوسع العمودي، بمعنى إنشاء أكثر من كلية وقسم في الجامعة الواحدة، وتوسيع عدد الكادر التدريسي. لكن ما يؤخذ على هذا التوسع هو أن الأنظمة الإدارية هي التي تحكم إنشاء الكليات والأقسام أو إلغاءها. وإنشاؤها هو عمليات نسخ تتكرر في الجامعات كلها؛ فكل منها يوجد ما يقابله في الجامعات كلها، ولا سيما إذا علمنا أن كل قسم علمي مجبر على اعتماد المناهج نفسها والمقررات والمفردات والكتب الدراسية في جامعة بغداد، منذ نحو ثلاثة عقود.

هذا التوسع الكمي أفقيًا وعموديًا، جاء بسبب سياسة عامة فحواها تلبية متطلبات النمو السكاني، لا متطلبات سوق العمل، وقبول مخرجات التعليم الثانوي كلها، ضمن نظام توزيع مركزي للطلاب يعتمد المعدل، وتوجد فرصة للطلاب لاختيار نوع التخصص نسبيًا، من خلال اختيار إما التعليم الحكومي المسائي وإما التعليم في الكليات الأهلية:

(4) «دليل الطالب للقبول في الكليات والمعاهد العراقية للسنة الدراسية، 2014-2015»، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي (بغداد)، ص 54 وما بعدها، في: http://bit.ly/20olllM.

الجدول (12-1)

بيانات الجامعات الحكومية لأعوام مختارة

الأعوام		أعداد الأساتذة		أعداد الطلاب (للدراسة الصباحية فحسب)		عدد الجامعات الحكومية		عدد المراكز البحثية والمعاهد المتخصصة*		الكليات والمعاهد التقنية**	
		الكلي	في العلوم الاجتماعية	الكلي	في العلوم الاجتماعية	الكلي	كليات العلوم الاجتماعية	الكلي	في العلوم الاجتماعية	الكلي	في العلوم الاجتماعية
2001 -2000		12402	3003	377195	99312	17	66	81	24	8	4
2005 -2004		21046	4125	468753	162129	21	76	81	24	10	4
2010 -2009		56412	9617	754316	209108	25	81	88	26	12	4
-2014 2015	الكلي	64817	10980	830112	215116	36	101	88	26	12	4
						عدد الكليات					
	جامعة النهرين	979	160	4805	1800	8	3	4	1	-	-
	جامعة بغداد	6389	2181	64780	31850	26	8	8	4	-	-
	الجامعة العراقية	2151	1811	13450	10460	11	7	-	2	-	-
	جامعة السلام الأهلية	98	77	9030	8001	6	4	-	-	-	-
	الجامعة الأميركية-العربية	4	1	235	31	4 أقسام	1	-	-	-	-

(*) «المراكز والوحدات البحثية بالجامعات والهيئات العراقية الحكومية»، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي - دائرة البحث والتطوير (بغداد)، في: http://bit.ly/1Wvy0nz.

(**) الكليات والمعاهد التقنية وضعت في أربع جامعات تتبع وزارة التعليم العالي الاتحادية، وهناك 60 معهدًا تقنيًا في إقليم كردستان.

المصدر: إحصاءات جامعة النهرين، 2014؛ إحصاءات جامعة بغداد، 2014؛ إحصاءات الجامعة العراقية، 2014؛ إحصاءات جامعة السلام، جرى أخذها بصورة غير رسمية، إذ لا يوجد دليل إحصائي رسمي لدى الجامعة. إحصاءات الجامعة الأميركية - العربية، جرى أخذها بصورة غير رسمية، حيث لا يوجد دليل إحصائي رسمي لدى الجامعة.

أما النقطة الثانية الخاصة بمعايير الجودة، فتكاد الجهات الأكاديمية تتفق على مجموعة من المعايير التي تعد مقاييس لضمان الجودة[5] أو الاعتمادية، لعمل الجامعات. وتقع هذه المعايير في أحد عشر معيارًا رئيسًا للقياس[6]، وتحول هذه المعايير القياسات النوعية إلى قياسات كمية، تتمايز من خلالها الجامعات بعضها من بعض.

جاء توجه العراق إلى تقدير معايير الجودة وإخضاع الجامعات لها متأخرًا لأسباب عدة، أبرزها أن السياسيين نظروا إلى الجامعات على أنها أحد ميادين العمل السياسي، وليست مستقلة مهنيًا. وجاء طرح التزام الجامعات المعايير في عام 2008، ثم جرى تأكيده في عام 2010[7]. والحديث هنا عن التزام لغة الأرقام، على الرغم من أن ثمة تناقضًا واسعًا بينها وبين معايير الجودة، وأمثلتها متطلبات سوق العمل والقيادة والتنظيم ورسالة الجامعات... الأمر الذي يثبته وجود الجامعات العراقية في مراتب متأخرة في تصنيفات مؤسسات الاعتمادية العالمية[8]. ولبيان أسباب وقوع الجامعات في مراتب متأخرة في الاعتمادية، نقول إن الجامعات بعيدة عن تطبيق معايير الجودة، ما يمكن ملاحظته كالآتي:

---

(5) انظر: دليل ضمان الجودة والاعتمادية وفق معايير اتحاد الجامعات العربية (بغداد: وزارة التعليم العالي والبحث العلمي - مركز الجودة والاعتمادية، 2008)، ص 3.

(6) وهي: مقاييس رؤية المؤسسة ورسالتها وأهدافها وخططها، ومقاييس القيادة والتنظيم الإداري، ومقاييس الموارد المادية والتقانية والبشرية والمالية، وأعضاء هيئة التدريس، وشؤون الطلاب، والخدمات الطلابية، والبرامج الأكاديمية وطرائق التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع، والتقويم، والأخلاقيات الجامعية ورضا المستفيد. انظر: «المقاييس النوعية والمؤشرات الكمية لضمان الجودة والاعتماد للجامعات العربية»، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية، في: http://bit.ly/2liBHjD.

(7) دليل ضمان الجودة، ص 13، وعبد ذياب العجيلي، «التعليم العالي تضع اللمسات الأخيرة لاستحداث دائرة الاعتمادية الدولية»، الوكالة الوطنية العراقية للأنباء، 8/ 8/ 2008، في: http://bit.ly/2lRzdFz.

(8) انظر: «تصنيف الجامعات العالمية» لعام 2014، في: «World University Rankings 2013-2014,» The World University Rankimgs (January 2014), http://bit.ly/2lPZzsa.

حصلت جامعة بغداد والموصل والتكنولوجية وبابل والكوفة ودهوك على المراتب الآتية: 2924، و4010، و4183، و4578، و6228، و6325. أما جامعة النهرين والعراقية فحصلتا على المراتب 12090، و13813 على التوالي، انظر: «Arab World,» Ranking Web of Universities, at: http://bit.ly/1I7faCp.

- **رسالة الجامعات**: لا تخضع الجامعات لرؤية تعمل على تحقيقها إنما هي جامعات وزارة، ولا تختلف في ما بينها إلا بالاسم، ومن يتولى إدارتها إنما يعين وفقًا للانتماءات الطائفية والعرقية والسياسية، فالنتيجة هي ذاتها وإن اختلف اسم الجامعة.

- **التنظيم**: وهو تنظيم مفروض من الوزارة، وخاضع لضوابط التنظيم الإداري لكل مؤسسات الدولة، ولا مجال للحديث عن تنظيم يراعي متطلبات المهنة أو سوق العمل.

- **الموارد**: الجامعات غير مستقلة ماليًا، بصرف موازناتها، وما يتاح لها يكاد لا يغطي إلا المرتبات ضمن سلم لا يراعي الكفاءة إنما أعوام الخدمة والشهادة، وما يُعين في الجامعات، فيلاحظ أن هناك هرمًا معكوسًا عن المنطق العالمي، كما يوضح الجدول (12-2).

الجدول (12-2)

هرم الألقاب العلمية وأعوام الخدمة للأساتذة والمدرسين

(تموز/ يوليو 2011)

حملة الألقاب		نسبة حملة الألقاب العلمية لسنوات الخدمة (بالنسبة المئوية)				الجامعات الأجنبية المانحة شهادة الأساتذة (بالنسبة المئوية)	المجموع
الألقاب	بالنسبة المئوية	الخدمة أقل من 10 أعوام	الخدمة بين 10 و19 عامًا	الخدمة بين 20 و29 عامًا	الخدمة أكثر من 30 عامًا		
أستاذ	1	-	5	40	55	60	100
أستاذ مساعد	25	60	25	10	5	3	100
مدرس	30	70	10	10	10	10	100
مدرس مساعد	44	65	20	15	-	1	100
		65	20	14	1	4	100

المصدر: سالم سليمان، «التعليم العالي في العراق»، الحوار المتمدن، 8/ 7/ 2011، في:
http://bit.ly/1Hqo2YD.

لا يوجد مدرسون أجانب في العراق منذ عام 1991، أما حملة الشهادات

العليا من جامعات أجنبية، فإن نسبتهم بدأت في الارتفاع بفعل سياسات الابتعاث، من 4 في المئة في عام 2010 إلى 7 في المئة في عام 2014، وسترتفع في الأعوام المقبلة مع رجوع المبتعثين لتصل إلى نحو 15 في المئة في عام 2020[9]. وتبقى المشكلة في توزيع الأطر القائمة ليس على الاحتياج الفعلي، إنما على أسس القرب الجغرافي والعلاقات السياسية والشخصية، ما يسبب نشوء فائض في بعض الأقسام وعجز في أخرى.

– **شؤون الطلاب**: أهم السلبيات الموجودة أن قبولهم يخضع لبرنامج مركزي يستند إلى المعدل، فكلما كان هناك اتجاه للقبول في تخصص ما، فإن هذا البرنامج يتجه إلى رفع معدلات القبول به، وهكذا تكون التخصصات الاجتماعية والمعاهد التقانية من نصيب ذوي المعدلات القليلة. ولا توجد أنظمة تعليم تتيح إنماء مواهب الطلاب، ولا أبنية تتيح لهم الوجود داخل الجامعة؛ ويعد العامل الأمني السبب الأكبر في انقطاع معظم الطلاب عن الجامعات، لشهور عدة.

– **طرائق التدريس والبرامج الأكاديمية**: تعتمد الجامعات كلها مناهج ومقررات ومفردات يُعمل بها مركزيًا، وهي في الأغلب تعود إلى أستاذ أو أستاذين في جامعة بغداد، يكلفان بوضعها استنادًا إلى عوامل عدة وأهمها العلاقات الشخصية، ولا مجال لخروج باقي الأساتذة في الجامعات الأخرى عنها. وأغلبية هذه المناهج قديمة. ونتيجة استجابة الأساتذة لِقِدَم المناهج والمقررات، كان الاتجاه نحو التلقين والحفظ لنصوص محددة. أما البرامج الأكاديمية، فإنها مطبقة في حدود لا تستحق الذكر.

– **حقول البحث وخدمة المجتمع**: وهي مهملة، ولا تزال الجامعة غير معنية بقياس رضا السوق والمستفيدين، وليس في تقويم الجامعات شرط كهذا، ولا تقوم الجامعة بتتبع خريجيها بعد تركهم الجامعة، ولا تجري مراجعة جدوى بقاء أقسام أو تخصصات محددة. أما البحوث، فهي تنجز لأغراض الترقية الوظيفية أو

---

(9) استراتيجية التعليم العالي لسنة 2014 (بغداد: وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، 2014)، و«إطلاق الاستراتيجية الوطنية للتربية والتعليم العالي في العراق بكلفة 63 تريليون دينار»، المدى (موقع إلكتروني)، 17/ 8/ 2013، في: http://bit.ly/1NdfEgZ.

للحصول على رضا السلطات السياسية، وهي خالية من جوانب الإنتاج أو التعامل مع مشكلات حقيقية.

بناء على ما سبق[10]، عرفت الجامعات مزيدًا من التراجع النوعي لمحتوى التدريس والبحث اللذين صارا غير مترابطين مع حاجات الدولة والمجتمع. وأسبابه متباينة من حالة إلى أخرى، منها تدخل السياسة وثقافة المجتمع والمناهج وقصور أعضاء هيئة التدريس والإدارة الجامعية.

ثمة إيجابيات في التعليم العالي، لكنها أشبه بالجزر التي يتناقص عددها. وأشخاص التعليم أنفسهم يطرحون وجود معضلات تتفاقم، وحلول ترقيعية تفاقم المعضلات أكثر مما تساهم في إيجاد الحل[11]، وأصبح معها أركان العملية التعليمية (الطالب والأستاذ والمنهج والقيادة الجامعية) غير قادرين على أداء مهماتهم وتحقيق غايات التعليم.

اليوم، إذا وقفنا أمام عائد التعليم الجامعي، فسنلاحظ تدنيًا عامًا في مخرجاته؛ وأحد مؤشرات هذا التدني هو عدم تلاؤم المؤهل الجامعي مع سوق العمل، حتى الحكومي منها؛ إذ لا يرتبط التعيين الحكومي بالشهادة. في حين يعمل العالم المتحضر على جعل التعليم والبحث والتطوير أرضية انطلاق إلى المستقبل[12]، بمعنى أن التعليم هو تهيئة أفراد قادرين على العمل وقادرين على التطوير، ما كان منه في ميادين العلوم الطبيعية والمجردة أو في ميادين العلوم الاجتماعية. وفي هذا الشأن، ابتكر العالم المتحضر ما بات يُعرف بإدارة الجودة الشاملة[13]، وجرى تطبيقها في مجال التعليم؛ أي تطبيق معايير الجودة بما يحقق رضا المستفيدين

---

(10) محمد محمود زوين وأميرة جابر هاشم، «تقويم برامج الدراسات العليا بجامعة الكوفة من وجهتي نظر أساتذتها وطلبتها»، مجلة دراسات إنسانية (تونس)، العدد 40 (شتاء 2009)، ص 91-95.

(11) قارن مع: سليمان.

(12) دونالد أبلسون، هل هناك أهمية للمؤسسات البحثية؟:تقويم تأثير معاهد السياسة العامة (أبو ظبي: مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، 2007)، ص 221 وما بعدها.

(13) انظر: مأمون الدرادكة وطارق الشبلي، الجودة في المنظمات الحديثة (عمّان: دار الصفا، 2002)، ص 7، وبن يمينة السعيد وقجة رضا، «دور وأهمية الجودة الشاملة في عملية التقويم التربوي»، مجلة علوم إنسانية (الجزائر)، العدد 33، (2007)، ص 44-47.

من الخدمات التعليمية وقدرة المؤسسة التعليمية على تهيئة الإنسان للمستقبل، بوصفها دالة على قيام تلك المؤسسات بأدوارها.

المشكلة في العراق، على هذا الصعيد، مركبة؛ من غياب رؤية المستقبل، إلى فقدان الدور، وما إلى ذلك، ما جعل أركان العملية التعليمية (الطالب، والأستاذ الجامعي والمنهج والإدارة الجامعية) غير متلائمة، وتساهم في مزيد من إضعاف الجامعات[14]. والواقع، إن مراجعة ما يمر به التعليم العالي، في مجالات العلوم الاجتماعية، تمنح تصورًا عن الأسباب التي قادت إلى هذا الانحدار، وأوصلت التعليم إلى ما هو عليه اليوم؛ ويمكن إيجاز هذه الأسباب في الآتي[15]:

- **العوامل السياسية**: هي أسباب متعلقة بطبيعة ارتباط الجامعات المركزي بوزارة حكومية؛ إذ ألزمت الجامعات بمسائل منها القبول المركزي واستيعاب كل خريجي الثانوية العامة، والخضوع لعوامل سياسية في تعيين رؤساء الجامعات وعمداء الكليات ورؤساء الأقسام؛ وتظل سياسة استحداث أقسام أو الابتعاث مركزية بيد الوزارة، ولا علاقة لها بالتنمية؛ كما أن هناك قيد الميزانية، ما يجعل من الصعوبة التفكير في التطوير. أما الكليات الأهلية، فإنها تقع تحت ضغط التهديد بإلغاء اعتراف الحكومة بها إذا لم تخضع للسياسة.

- **العوامل المؤسساتية**: أصبح العمل الأكاديمي أقرب إلى العمل الإداري، ولا يتجرأ على الاصطدام بالمواقف السياسية، أو أنه يتبع موقف القوة السياسية الأقوى؛ ووضع الكليات الأهلية شبيه بوضع الكليات الحكومية بسبب التبعية للهيكل الإداري الحكومي. وتسبب هذا الأمر في غياب الإبداع في تطوير المناهج والمقررات الدراسية والبحث، حتى أصبحت الجامعات معنية بتخريج روتيني للطلاب الموجودين؛ ومن دون تقدير مدى حاجة السوق إلى مؤهلاتهم، بل إن التخصصات الاجتماعية تعاني غياب الرؤية؛ إذ ثمة تداخل غير مفروز

(14) محمد الربيعي، «نظام الجودة في الجامعات العراقية»، جريدة الزمان، 23/ 2/ 2009، ص 15.

(15) فالح عبد الجبار وآخرون، **وضع العلوم الاجتماعية في الجامعات العراقية: مسح - تقييم - آفاق التطور** (بيروت: معهد الدراسات الاستراتيجية، 2007)، ص 14-15.

بين تخصصات كليات التربية والآداب، وثمة علوم لم تتطور إلى اليوم، منها: اللسانيات، وعلوم الاتصال، والأنثروبولوجيا... ويجعل هذا الأمر إمكان اتساق الجامعات مع سوق العمل مستحيلة؛ فمن يقدر المضمون والوجود والإلغاء هو العوامل السياسية، لا السوق.

- **العوامل الثقافية**: لما كان العراق بلد يعتمد الريع النفطي والارتهان للعمل الحكومي، وبسبب غلبة العوامل الطائفية والسياسية، أصبح التعيين الحكومي لا يحتاج إلى إثبات جدارة، أو مؤهل، ما تسبب في وجود نظرة سلبية للتعليم عمومًا؛ وبالطبع فإن التخصصات الاجتماعية تحظى بنظرة سلبية أكبر.

- **الهيئات التدريسية**: منذ مستهل التسعينيات، اتجهت الكفاءات العراقية للهجرة بصورة ملحوظة؛ وزادت الهجرة بعد عام 2003 بسبب سياسة تصفية الكفاءات على أيدي الأحزاب السياسية، من دون الحديث عن فقدان المرتبات قيمتها السوقية بسبب التضخم الفائق؛ الأمر الذي جعل أغلبية الهيئة التدريسية منتجًا محليًا يغلب عليه قلة التجربة (انظر الجدول (12-2)).

ولدت العوامل أعلاه تركة سلبية أفقرت الحياة الجامعية، تدريسًا وبحثًا، ولم تستطع الجامعات أن تنمي أعرافًا أكاديمية، بل أصبح الاتجاه لتحويلها إلى أعمال إدارية، لتكون جزءًا من اللعبة السياسية.

2- موارد التعليم العالي في العلوم الاجتماعية في ضوء متطلبات سوق العمل: وصف منهجي

تؤدي العلوم الاجتماعية دورًا متناميًا في فهم المجتمع وتطوره، نظرًا إلى تعاملها مع مشكلات لا تقل أهمية عن تلك التي تتعامل معها العلوم الطبيعية والتطبيقية؛ إلا أنها تعاني في العراق وجود مؤثرات سلبية تضعف أو تقيد قدرات المختصين والباحثين والطلاب، في مواكبة التطور الحاصل في العالم، أو في التمتع بقدرات ومؤهلات في البحث أو المساهمة في الإنتاج الفكري. وما يزيد من صعوبة دراسة حال تلك العلوم ووضعها، أن الدراسات الميدانية عن أوضاع تلك العلوم تدريسًا وبحثًا، شحيحة في العراق. وبغياب دراسات واقعية عن تلك

العلوم، تبقى لنا المسالك الأخرى لتقويمها، منها: الملاحظة المباشرة للباحث، أو التقدير من خلال اعتماد الاستبيان، أو المقابلات مع الأساتذة ذوي العلاقة أو الباحثين أو الطلاب، أو دراسة الحالة، أو اعتماد التجربة (من خلال دراسة الاستجابة السلوكية المباشرة للحالة في قيد البحث)؛ وذلك كله بقصد إثبات وجود ارتباط بين المتغيرات. والبحث أميل إلى اعتماد الملاحظة والمقابلة، فضلًا عن نتائج دراسات سابقة، للحصول على البيانات التي يحتاج إليها.

شهدت العلوم الاجتماعية بعض الاهتمام من جانب منظمات أجنبية غير حكومية ومن بعدها من جانب وزارة التعليم العالي بعد عام 2004، لكنها اهتمامات لم تكن تبحث عن علاجات فعلية بقدر ما كانت اهتمامات تعكس توجهات نفعية. وهذا الحكم نابع من المخرجات التي ظهرت في هذه العلوم، حيث لم تشهد أي تطور يُذكر. وأكثر ما انتهت إليه هو تأكيد توحيد المناهج، مع تلك القديمة أو التي اعتمدت استنادًا إلى عوامل شخصية في جامعة بغداد. وما يؤكد الرأي السابق أن هذه العلوم ما زالت تعاني على صعد عدة المناهج التي لا تخدم في مخرجاتها غايات عملية، حيث يوجد فصل بينها وبين متطلبات المجتمع؛ ومن غياب الهدف، فلا توجد متطلبات سوقية أو عملية للخريجين، أو للبحوث التي تنجَز على هذا الصعيد؛ ومن غياب الاهتمام الحكومي، والمجتمعي بهذه العلوم، إذ يكاد يكون الاهتمام الحكومي محصورًا في تأكيد وجود توابع لأحزاب السلطة، من المثقفين أو المتعلمين في الجامعات[16].

يضاف إلى ما تقدم أن العلوم الاجتماعية لا تزال تخضع لتصنيف تقليدي في إنشاء الكليات والأقسام، لا ينشأ في ضوء متطلبات المجتمع وسوق العمل، إنما يخضع للضوابط الإدارية، ومن ذلك:

---

(16) محسن الظالمي، أحمد الإمارة وأفنان الأسدي، «قياس جودة مخرجات التعليم العالي من وجهة نظر الجامعات وبعض مؤسسات سوق العمل: دراسة تحليلية في منطقة الفرات الأوسط»، مجلة الإدارة والاقتصاد، السنة 34، العدد 90 (2012)، في: http://bit.ly/1l7XmXO.

انظر أيضًا: حمد الله البصيصي وحاكم جبوري الخفاجي، «جودة المنهج العلمي الجامعي وتقنيات التعليم المستخدمة في تحسين جودة مخرجات العملية التعليمية: الواقع والطموح»، منتديات أبو شمس، 7/ 4/ 2013، في: http://bit.ly/1MIcBvb.

- **غلبة الإداريين في العلوم الاجتماعية**؛ إذ إن أغلبية من أكمل دراسة هذه العلوم وتخصصت بها هم إداريون. وتسبب ذلك في عدم تفهم بعض العلوم، حيث جرى دمجها بغيرها، أو عدم السعي إلى تطويرها، ومنها دمج الأنثروبولوجيا والإثنولوجيا مع علم الاجتماع، ودمج اللسانيات مع كليات اللغات وأقسام اللغة العربية، ودمج علوم الاتصال مع الإعلام... وتوجد كليات تربية، وهي تشابه كليات الآداب؛ وعلى الرغم من الاختلاف النظري بينهما، فهما يعتمدان بين 70 و85 في المئة من المناهج والمقررات ذاتها، كما أن ثمة تخصصات فُصلت قسرًا عن المحتوى الأدبي والاجتماعي العام، ومثالها اللغات والإعلام، كما أن العلوم السياسية فُصلت قسرًا عن محيطها القانوني أو الاقتصادي.

- **هذه العلوم تقبل مخرجات التعليم الثانوي**، والقبول فيها يعتمد معيار الدرجة التي يجري التنافس في ضوئها، في حدود قدرة استيعابية محددة للأقسام العلمية، حتى في الكليات الأهلية (بحكم تعليمات وزارة التعليم العالي).

- **وجود نظرة سلبية من المجتمع والقوى السياسية والدولة لهذه العلوم**. ولذا يكون القبول فيها للطلاب ذوي المعدل المنخفض، وهذه النظرة، والسياسات المركزية السلبية (اعتماد كتاب منهجي موحد وقبول مركزي ونظام تمويل بائس...) كلها انتهت إلى تشويه صورة تدريس هذه العلوم، حيث اتجهت أغلبية الأساتذة إلى اختزال الكتب المنهجية لعدم صلاحيتها للتدريس أو لعدم جدية الأساتذة أنفسهم بملازم دراسية (اختصار للكتاب بنسبة 1:10، وربما أكثر)، وإلزام الطالب بحفظ المختصرات من دون تفكير نقدي في الأفكار الموجودة.

- **تعاني العلوم الاجتماعية قاطبة ضعفًا في تدريس عدد من المواد**[17]:

• فلسفة العلم والنظريات؛ فالأطر النظرية تختزل بتطور تاريخي للنظريات

---

(17) عبد الجبار وآخرون، وضع العلوم الاجتماعية في الجامعات العراقية، ص 70. والضعف المشار إليه مرجعه تداخل عوامل عدة، أهمها: قلة خبرة الأساتذة بهذه العلوم. ويزداد الأمر سوءًا أن في الأغلب لا علاقة بين اختصاص الأساتذة والمناهج التي يقومون بتدريسها، وتأثير السياسة في العمل الجامعي، وقلة التخصيص المالي. والأمر يقل نسبيًا في الكليات غير الحكومية إلا أن دافع الربح في تلك الكليات يجعل المعنيين بها غير مهتمين بالبحث والتطوير.

من دون دراسة النظريات نفسها. وفي بعض الكليات، تقل المواد النظرية في حقل الاختصاص عن 20 في المئة، مثل قسم التاريخ الذي تدرس فيه نظريات تفسير التاريخ بوحدة نظرية واحدة في حقل الاختصاص من أصل 39 وحدة دراسية يأخذها الطالب في أربعة أعوام، وكلية الإعلام التي لا تدرس فيها نظريات الاتصال إلا في وحدة واحدة، وقسم الجغرافيا الذي يدرس الاختصاص نظريًا بواقع 9 وحدات من أصل 35 وحدة يأخذها الطالب في أربعة أعوام.

• منطق البحث العلمي، وهو غائب في أغلبية العلوم الاجتماعية؛ أما علم المنهج، فيُختزل بديله في وحدة واحدة بواقع 15 ساعة دراسية تُعطَى إما في السنة الثالثة وإما في السنة الرابعة، تسمى منهج البحث، وتعلم الطالب كيفية الإحالة والرجوع إلى المصادر، ولا تعلمه التفريق بين الاستقراء والاستنتاج، والوصف والتفسير... والسبب هو أن خلفية أغلبية القادة الجامعيين هي خلفيات إدارية، ولذا، فهُم يعتقدون أن الطلاب لا يحتاجون إلى مهارات البحث في حياتهم العملية، إنما يُعدَّون بوصفهم موظفين.

• عدم الاعتناء بالدراسات الميدانية، باستثناء حقول علم الاجتماع والآثار؛ أما العلوم السياسية واللغات فتغيب فيها المناهج الميدانية.

• أما مراكز البحوث في العراق، فيوجد منها 88 مركزًا ووحدة بحثية مرتبطة بالجامعات الحكومية، منها 21 مركزًا للعلوم الاجتماعية عمل فيها 735 باحثًا حتى تشرين الأول/ أكتوبر 2014، وأمثلتها: مركز البحوث النفسية في جامعة بغداد، ومركز الدراسات الإقليمية في جامعة الموصل، ومركز دراسات الكوفة في جامعة الكوفة... إلا أنها تقدم بحوثًا لا قيمة سوقية لها.

بمعنى آخر، لا تزال هذه العلوم تعاني عدم جدية الإدارات العليا في التعليم العالي ومؤسسات الدولة والعاملين فيها، بسبب عدم إيمان المجتمع والدولة بها، وبدورها في التعامل مع القضايا ذات العلاقة[18].

(18) باسم علي خريسان، «العلوم الاجتماعية في العراق: بين الإقصاء السلطوي والإقصاء المجتمعي»، المؤتمر، 5/ 6/ 2014، في: http://bit.ly/2lmigpt.

3- العلوم الاجتماعية ومقدار خدمتها لغايات التعليم الأساسية

يعمل العالم المتحضر على جعل التعليم والبحث والتطوير أرضية انطلاق إلى المستقبل، بمعنى أنه يعد أفرادًا ليعيشوا المستقبل أكثر منه إعدادهم لمعيشة الحاضر؛ وكلما اقترب من هذه الغاية وحقق رضا المستفيدين من الخدمات التعليمية، كانت الجامعات أقرب إلى امتلاك الجودة الشاملة[19] (Total Quality). وإذا أتينا إلى تفهم غايات التعليم الأساسية، سنجد أن من غير المنطقي أن نحصرها في التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع؛ فالمعاينة النقدية للغايات التي على التعليم تحقيقها، تجعلنا نقول إنها لا تتعدى الثلاث: الاستقرار والتنمية والمستقبل؛ وهو ما يمكن بيانه على النحو الآتي:

أ- الاستقرار

كل مجتمع تسوده أنواع من العلاقات تتلاءم مع الواقع والتاريخ الذي تشكل بموجبه؛ وبناء عليه، إذا كان هناك مقدار من الاختلاف بين المجتمع على نحو يولد إحدى مشكلات البقاء أو الاستمرارية (احتمالات تفكك الدولة وإنهائها) أو التنمية (تغير في مسارات الإنفاق وغاياته نحو وجهة بعيدة عن التنمية)، فإن الأمر هنا يتطلب تدخل المثقفين والأكاديميين ليعيدوا توجيه السياسيين أو تنبيههم إلى ضرورة إعادة توجيه البلد والمجتمع والموارد صوب وجهتها الصحيحة. وهذا لا يأتي من فراغ، إنما يتطلب باحثين قادرين على القيام بدراسات معمقة لواقع المجتمع والدولة، لا تستثني شيئًا لا تقوم بدراسته، والقصد من ذلك إنما هو بيان أوجه الخلل القائمة والمحتملة والممكنة التي سيتعرض لها المجتمع والدولة، وكيفية علاجها.

ب- التنمية

يسعى كل مجتمع أو دولة إلى تحقيق نمو في القطاعات كلها، وأهمها القطاع الاقتصادي، لأن الإصلاح السياسي في عصر المعلوماتية والفضائيات سيكون

---

(19) خضر عباس عطوان وعلي سلمان الصايل، «جودة التعليم العالي في العراق: بين معضلات الواقع ومتطلبات النهوض»، المجلة السياسية والدولية، العدد 15 (صيف 2010)، ص 67.

تحصيلًا حاصلًا، ولا يستطيع أي نظام شمولي أن يحتمي خلف عناوين تعطيه شرعية مزيفة[20]. ولما كانت التنمية غاية للدولة والمجتمع، والتعليم أداتها، كونه يضمن لها مقومات إعداد الباحثين، وتهيئة البحوث والدراسات التي تعيد توجيه الموارد والغايات نحو التنمية، فإن التنمية بحد ذاتها تمثل هدفًا للتعليم؛ فالتعليم إنما يهدف إلى تحسين الواقع وتقليل التحديات وتعظيم الفرص. ولا يقتصر الأمر هنا على تعليم العلوم الطبيعية أو المجردة، إنما يشمل العلوم الاجتماعية أيضًا[21].

ج- المستقبل

يعد المستقبل من أهم ما يسعى إليه التعليم من غايات؛ فالتعليم لا يعد أجيالًا لتعيش الحاضر، إنما لتعيش المستقبل. فهو يساهم في إعداد عقول تتعامل مع المستقبل، وهو يعد مشروعات لما يمكن أن يكون عليه المستقبل، ليسهل على صناع السياسة التعامل معه؛ بمعنى أنه يساهم في إعداد المستقبل ولا ينتظره. والواقع، إن علاقة التعليم بالمستقبل لا تزال غائبة في العراق، فهو ليس منتجًا للمعرفة، وإنما مستهلك لها في حدود دنيا جدًا. ونمط الثقافة، حتى على صعيد المؤسسات الأكاديمية، يكاد يحارب أي توجه مستقبلي؛ ويرجع ذلك إلى رغبة القوى التقليدية في الحفاظ على امتيازاتها.

بعبارة أخرى، يتجلى هدف التعليم العالي في طبيعة اهتماماته، وكل اهتمام منها فيه تحديات تجعله يعاني، ومنها مثلًا إعداد الفرد المؤهل للحياة البحثية والاجتماعية، وتحليل الظواهر والبحث عن المسببات والتوصل إلى علاجات، ومضاعفة المعرفة أو توليدها ...إلخ؛ بمعنى أن يكون التعليم منتجًا.

---

(20) سمير أبو زيد، الثورات الشعبية العربية وتحديات إنشاء الدولة الحديثة (القاهرة: مكتبة مدبولي، 2013)، ص 303-308.

(21) عبد الصمد سعدون وخضير عباس النداوي، «واقع ومعضلات التعليم العالي في العراق»، مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية، العدد 62 (2011)، ص 190-193؛ الربيعي، «نظام الجودة»، ص 15، ومحمد الربيعي، «قراءة في مسودة تقرير البنك الدولي حول التعليم العالي في العراق»، الأخبار (بغداد) (29 آب/ أغسطس 2012)، في: http://bit.ly/2kMoUSN.

إن حقول التخصصات المختلفة تعطي للمتخرج شهادة ممارسة مهنة، على الطلاب أن يمارسوها بعد التخرج. إلا أن أغلبية التخصصات الاجتماعية لا تجد سوقًا لممارستها إلا من خلال العمل الحكومي، وفي مجالات لا تستحق اهتمامًا أو مجهودًا فعليًا يوازي نحو 16 عامًا من الدراسة. وفي الأغلب، تُشغل هذه السوق أشخاصًا لا علاقة لهم بها بحكم عدم احترام التخصص. وعلى الرغم من هذا، لا تزال الجامعات تستقطب أعدادًا كبيرة من الطلاب لدراسة هذه العلوم، حيث تقدرها الإحصاءات المتوافرة بنحو 70 في المئة من إجمالي عدد الطلاب الذين يدخلون مؤسسات التعليم سنويًا، ونحو 38 في المئة من إجمالي الطلاب في الجامعات والمعاهد الحكومية المجانية، وذلك لسهولة النجاح فيها، وكون دراستها لا تتطلب أبنية ومعدات مهمة. والمعروف أن الجامعات العالمية المعتبرة قامت بتأسيس تلك التخصصات بناء على متطلبات فعلية رصدتها عقب تفجر الثورة الصناعية والثورة المعلوماتية، لكن ما جرى في العراق هو محاكاة دون مراعاة حاجات المجتمع النوعية[22]. ولا يجري اهتمام بمجالات العمل المحتملة[23]، جراء غياب التخطيط (التخطيط ينطلق من اليسار «ماذا تريد؟» إلى اليمين «كيف تنفذ ما تريد؟»)، وغياب استقلالية الجامعة.

ثانيًا: جوانب عملياتية

تمهد الجوانب الفكرية السابقة لمناقشة ما انتهت إليه الجامعات العراقية من حال، على صعيد التعامل مع العلوم الاجتماعية، تدريسًا وبحثًا.

1 - الواقع الموجود في العلوم الاجتماعية نظرة مقارنة بين جامعات عراقية مختارة

في حين عُدّ نظام التعليم العراقي من أكثر النظم تطورًا في المنطقة حتى ثمانينيات القرن الماضي، أحدثت ثلاثة عقود من النزاع والأحوال السياسية غير

(22) خضر عباس عطوان، «الحلقة الأضعف في التعليم العالي»، صحيفة الزمان، 4/ 11/ 2009، ص 15.

(23) انظر: محمد الربيعي، «هل من ضرورة لهذا العدد الكبير من الدراسات الإنسانية في الجامعات العراقية؟»، المعهد الأوروبي العالي للدراسات العربية (أيلول/ سبتمبر 2014)، في: .http://bit.ly/1H8Py1Q

المستقرة خسائرَ كبيرة؛ إذ يواجه النظام اليوم نقصًا كبيرًا في عدد من المجالات. ويصعب القول بوجود تحد محدد وحده، إنما هناك جملة تحديات، كل منها له تأثيره. وفي مناقشات ومقابلات أجريناها مع عدد من الأساتذة ذوي علاقة بهذه العلوم (انظر الجدول (12-3))، توصلنا إلى أن هناك عددًا من المشكلات تواجه تعليم هذه العلوم[24]؛ منها المناهج الدراسية وسوق العمل والتمويل والقيادة والتنظيم الإداري وثقافة المجتمع والسياسة الحكومية تجاه الجامعات ونوعية الهيئة التدريسية ...إلخ. وكان لهذه التحديات آثار جسيمة في نوعية التعليم وهجرة الأدمغة، الأمر الذي خلف تداعيات سلبية على الفرص التعليمية للطلاب.

الجدول (12-3)

الأساتذة المستطلعة آراؤهم في عينة الرأي

	ما وزع من استمارات على عينة الرأي	ما جرى استلامه	ما يصلح منها
جامعة بغداد	22	16	15
جامعة النهرين	17	11	10
الجامعة العراقية	16	15	15
جامعة السلام الأهلية	6	5	5
الجامعة الأميركية - العربية	2	2	2
المجموع	63	49	47

في المقابلات التي أجريناها، طرحنا ثلاثة أسئلة، وبعد ترتيب الإجابات الكلية، جرى التوصل إلى الآتي:

(24) جرت الإشارة إلى هذه المشكلات في أثناء مقابلة عدد من الأساتذة (جرى اختيارهم عينة رأي على أساس كونها طبقية عنقودية)، في جامعات بغداد والنهرين والعراقية والسلام الأهلية والأميركية - العربية، في الفترة الواقعة بين 25 أيلول/ سبتمبر و12 تشرين الأول/ أكتوبر 2014.

الجدول (4-12)
مصادر الخلل في اعتمادية التخصصات الاجتماعية
(إجابة عينة رأي من جامعات مختارة)

السؤال	موضوعات السؤال	الترتيب بحسب الأولوية من واقع خبرة ملاحظة الشخصيات المستطلعة آراؤها وقونها (بالنسبة المئوية)
ما هي أسباب حالة التردي التي يعيشها التعليم العالي في العراق؟	الخلل في المناهج المعتمدة	27
	السياسة الحكومية القائمة على التدخل وطبيعة علاقة الجامعة بالوزارة	24
	ضعف التمويل	22
	نوعية الهيئة التدريسية، وغلبة أهل الخبرة القليلة	14
	ثقافة المجتمع التي تقلل من شأن الاختصاص والشهادة	8
	ضعف سوق العمل غير الحكومية	6
	ارتباط القادة والتنظيم الجامعي بالتنظيم السياسي والإداري والقانوني للدولة	5
	المجموع	100
أسباب معاناة العلوم الاجتماعية غياب الجاذبية	عدم وجود سوق عمل غير حكومية، وارتباط الموجودة بالدولة	55
	النظرة الاجتماعية والثقافية السلبية لهذه العلوم	20
	ضعف التمويل الحكومي لهذه العلوم	15
	المناهج المستهلكة وقلة خبرة الأساتذة وطرائق التدريس التقليدية	10
	المجموع	100

يتبع

تابع

أسباب الضعف في قدرة التخصصات الاجتماعية على تحقيق الاعتمادية في العراق	عدم وجود قادة جامعيين أو تنظيم إداري مهني وجدير	25
	عدم الاهتمام برضا المجتمع، وغياب أسواق العمل غير الحكومية، وغياب الاهتمام الجامعي بها كمخرجات	21
	غياب برامج أكاديمية جديدة، مثل الإعارة والتفرغ	18
	انفصال البحث العلمي الاجتماعي عن المشكلات الاجتماعية الحقيقية، في الدولة والمجتمع	18
	الجامعات لا تراعي احتياجات الطلاب في أثناء التعليم وبعد التخرج	8
	الافتقار إلى رسالة وهدف جامعيين من التعليم، يقدمان للدولة والمجتمع وأسواق العمل بوصفهما غاية التعليم الاجتماعي	7
	ضعف في خبرة الأساتذة، على نحو لا يكافئ متطلبات البلد إلى التنمية والاستقرار والرفاهية	3
	المجموع	100

بعيدًا عن تقدير موضوع أوزان تلك التحديات، فإنه في حاجة إلى دراسات معمقة، للوقوف عليها؛ فالذي يهمنا أن هناك اتفاقًا بين عينة الرأي أن ثمة تحديات محددة تؤثر في تعليم العلوم الاجتماعية في الجامعات التي جرى اختيارها كعينة.

سعت وزارة التعليم إلى طرح مشروعات عدة لإصلاح التعليم، إلا أن واقع الحال يشير إلى أن مقارنة التحديات بتلك المشروعات تبين عدم الجدية فيها، فدعوات الإصلاح تطرح بأدوات سياسية وإدارية، الأمر الذي يعمق المشكلة. كما سعى عدد من المنظمات الدولية إلى تقديم المساعدة، إلا أنها كانت تحيل الأمر إلى الحكومة العراقية التي تعد الجامعات ميدانًا للصراع السياسي، ومن ثم تخفق تلك المشروعات؛ ونذكر منها: برنامج «تدريب المدرسين»، وهو أحد المشروعات التربوية المصممة للمساعدة على تعزيز تدريب المدرسين من خلال دعم التعليم العالي، إلا أنه أُصيب بالإخفاق المبكر لأسباب تتعلق بأساليب تطبيقه ومقدار التمويل المخصص له. وسبقه في الإخفاق مشروع آخر لتدريب المدرسين،

بالتعاون مع اليونسكو، من أجل بناء قدرات جامعية عراقية معينة وموظفي وزارة التعليم العالي، وإنشاء شبكة تدريب المدرسين بربط ثماني كليات مع جامعات دولية معروفة ببرامجها ومشروعاتها المتطورة في مجال تدريب المدرسين. وجرى إطلاق شبكة تدريب المدرسين في عام 2007 وجرى توقيع مذكرة تفاهم بين الجامعات العراقية وعدد من مؤسسات التعليم العالي الدولية، وجرى تدريب 130 مدرسًا في أربع جامعات عراقية (بغداد والأنبار وصلاح الدين والبصرة) في عشرة موضوعات علمية وتربوية مختلفة، إضافة إلى اللغة الإنكليزية وتقانة المعلومات/ الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب[25]. بيد أن وضع معيار الإنجاز أمام أي سياسة عامة أو مبادرة جرى تنفيذها، يلاحَظ أن مخرجاتها غير موجودة إنما يتجه التعليم العالي إلى أن يكون أسوأ مما كان عليه في أعوام سابقة.

إلى جانب الأطر التدريسية، هناك تحديات أخرى رئيسة تجعل أي سياسة لتطوير الأطر عديمة الجدوى، حيث يصعب على أي مدرس جدير أن يعمل في ظل نظام إداري يدين بولاء سياسي، يجبره على أن يقوم بتدريس منهج ومقررات ومفردات في إطار العوامل السياسية، وفي ظل ثقافة مجتمع ودولة لا تقدر ما يقوم بتخريجه من طلاب أو كتابة بحوث، ولا حتى بتأمين مكان عمل لائق به.

لهذا انتهى التعليم العالي في العلوم الاجتماعية إلى الحث على التساهل في الإعداد والتقويم والنجاح بالنسبة إلى الطالب، وإلى اعتماد أسلوب التلقين لنصوص ومعلومات محددة، ما يجعل الجامعات تُخرج طلابًا غير مؤهلين لتلبية متطلبات سوق العمل. وفي الوقت نفسه الذي يقلب فيه الهرم الجامعي الوظيفي، حيث تصبح الجامعة عملًا تتسيد فيه الإدارة العمل العلمي، يتحكم الإداريون وذوو الخلفيات الإدارية بالأكاديميين، مع أن المفترض في علم الإدارة هو أن يكون الجهد والتسهيلات مركزة على العناصر المنتجة؛ كما أصبحت الجامعة تُدار بعقلية دوائر دولة لا بعقلية المؤسسة العلمية. وإضافة إلى ذلك، تقوم المؤسسات الرسمية بدور في هذا الانحراف؛ فمجالات الإنتاج للعلوم الاجتماعية محض وهم، وتقديرات

(25) انظر: «تدريب المدرسين لتعليم نوعي ومستدام في العراق»، مكتب يونسكو العراق، في: http://bit.ly/1Sp6mml.

رقمية غير مدروسة. ومن ثم تجبر القائم عليها على الغش أو التدليس أو تقديم منتج في ضوء المرغوب فيه أو عدم المساس بالمسكوت عنه. ويُعبر ضعف الإنفاق على العلوم الاجتماعية (البحوث الميدانية تحديدًا) عن تجاهل للمعضلات التي تهم الدولة والمجتمع التي تزداد يومًا بعد يوم، ويجري تجاوزها.

أما اليوم، إذا ما أتينا إلى تطبيقات الجودة في التخصصات الاجتماعية للجامعات العراقية، فسنلاحظ أن تطبيق معايير الاعتمادية يشوبه عدم صدقية عالية، وهو أمر اتفق عليه تشخيص عينة الرأي، وهنا نلاحظ الآتي:

أ- معضلة إدارة الموارد التعليمية

تبدأ معضلات التعليم بـ «عدم إسناد الأمر لأهله»؛ ولهذا لم يكن غريبًا عدم وجود جامعة عراقية ضمن تصنيف أول 2000 جامعة في العالم، أو في أي مؤسسة اعتمادية دولية حتى عام 2014. ويمكن بيان أسبابه من خلال الربط بين مدخلات العملية التعليمية (الطلاب وأعضاء هيئة التدريس والمناهج) ومخرجاتها (أسواق عمل ومؤهلات حملة الشهادات). فلماذا؟ إن المؤسسات التعليمية في العراق ضخت نحو 180 ألف متخرج في عام 2014، في تخصصات مختلفة، ثلثهم تقريبًا في العلوم الاجتماعية؛ في حين أن أسواق العمل الحكومية لم تطلب إلا عددًا لم يتجاوز 40 ألف وظيفة في عام 2013، أغلبيتها أمنية لا تحتاج إلى مؤهل أكاديمي؛ مع توقف شبه عام في نمو الأسواق غير الحكومية. وبحكم توقيع العراق اتفاقيتي باريس 2004 وبروكسل 2005، مع الجهات المانحة، فإن البلد ملزم عدم التوسع في التوظيف العام. ولهذا يجد التعليم نفسه أمام مأزق عدم التلاؤم مع متطلبات السوق.

إضافة إلى ذلك، تشهد التخصصات الاجتماعية اليوم، عدم القدرة على تطوير قدرات الطلاب، تلافيًا للاصطدام بالواقع السياسي والاجتماعي، وغياب الأعراف الأكاديمية، ما لا يسمح بإجراء أي مراجعة جدية لإصلاح التعليم. أما المناهج، فأغلبيتها متهالكة لا تصلح لإنماء أي قدرة علمية للطالب؛ والتطوير معناه التصادم مع من بيدهم سلطة القرار الأكاديمي، وربما ينتهي الأمر إلى التصفية، بحكم الارتباطات الحزبية للقادة في الجامعة.

ب- معضلة التدريس

يشهد التدريس انحرافًا عن مضمونه، وتتباين أوجه هذه المعضلة تحت مسميات عدة، من تقصير في أداء مهمة التعليم إلى تقاضي الرشى من الطلاب؛ ومخرجات ذلك تدني مستويات الطلاب الخريجين، ويعود واحد من أسبابه وجود قناعة أن التدريس لا يجري بحسب حاجات المجتمع العلمية والعملية. والعبء لا يقع على الأستاذ فحسب، بل على النظام الإداري الجامعي وارتباطاته السياسية. فهو من أهم أسباب تخلف التعليم الجامعي، وهو مما لا يعين الأستاذ على القيام بمهمات عمله في التعليم والبحث والاستشارة وخدمة المجتمع بصورة مهنية.

ج- معضلة البحث العلمي

إن البحث في العلوم الاجتماعية لا يتجه إلى المجتمع بنتائجه، بل يتجه إلى السوق الحكومية بوصفها مستهلكًا، ثم إلى المثقفين. والناظر إلى وضع البحث العلمي يلحظ أن هناك كثيرًا من العقبات التي تعترضه وتحد من أدائه لدوره المتوقع منه. ومن تلك العقبات انعدام قيمة البحث لدى المؤسسات والقوى المُمْسِكة بالسلطة، ونقص التمويل، وصعوبة الحصول على البيانات، وصعوبة إتمام الدراسات الميدانية. فالباحث لا يستطيع في أحيان عدة دخول الأماكن التي يتطلبها البحث، كالسجون أو المستشفيات وحتى الشارع العام، فضلًا عن غياب الحرية الأكاديمية في تناول أغلبية المشكلات الاجتماعية، وضعف في الخدمات الإدارية المساندة... ولهذا صار البحث في هذه العلوم متعلقًا بغايات تتطبع بالمجاملة وإرضاء المجموعات السياسية الموجودة، أو يتجه ليكون مخصصًا للترقية العلمية فحسب.

د- خدمة المجتمع والاستشارات

دخلت هذه الوظيفة في الاعتمادية، إلا أن ما يلاحظ هو أن ضغط العوامل السياسية والطائفية جعل أن من تجري استشارتهم لا يُستشارون لدواعي ما يملكونه من معرفة، إنما لدواعي القرب السياسي والطائفي، كون هذه العملية مما

يجلب معه دخلًا مضافًا لمن يقدم الاستشارة أو يعمل مستشارًا. ويمكن إثبات عدم جدية الاستشارات أو أعمال خدمة المجتمع عن طريق تزايد المظاهر السلبية في الدولة والمجتمع، ما جعل الحلول صعبة نسبيًا. بمعنى آخر، إن الجامعة غير قادرة على نقل المعرفة إلى التطبيق الذي يحتاج إليه المجتمع، ولا يجد المثقف ولا المواطن ثقته بالمؤسسات التعليمية.

بالطبع، لا ينفي ما تقدم أن ثمة نواتج صحية للعملية التعليمية؛ بيد أنها استثناءات مهما كانت سعتها، وهي تميل إلى المغادرة وترك العراق بسبب التحديات السابق ذكرها.

2- التدريس والبحث في العلوم الاجتماعية إمكان الاستجابة لمتطلبات الجودة

بالإشارة إلى معايير الجودة، سنجد أن قدرة الجامعات العراقية على تأمينها متباينة من جامعة إلى أخرى، وذلك بسبب اتجاه سياسي بين قوى متنفذة في الحكومة لتقديم دعم استثنائي إلى بعض الجامعات لأسباب سياسية وطائفية، ومنها بغداد والمستنصرية وكربلاء والكوفة والبصرة، وإهمال الجامعات الأخرى. كما أن الأمر نفسه يتباين بين كلية وأخرى. إلا أنه في العموم، يمنحنا إسقاط تلك المعايير على التخصصات الاجتماعية، وعينة الجامعات التي جرى اختيارها ما يلي:

أ- رسالة المؤسسات الجامعية

الأمر المتفق عليه أنه لا توجد رسالة محددة في الجامعات العراقية، لأنها مرتبطة بوزارة وتخضع لتنظيم وعمل إداري محددَيْن؛ وهو ما أعطاها وزن 7 في المئة من مسببات الضعف من عينة الرأي (انظر الجدول 12-4). أما الكليات الأهلية، فإنها تخضع لنوعَيْن من القيود: القيود الإدارية للدولة، والاتجاه نحو الربح. أما الكليات عن بُعد، فإن رسالتها لم تظهر إلى اليوم بإتاحة نخب مثقفة، وهي تعطي انطباعًا أنها شركات تتوخى الربح المالي ليس أكثر. ولتكون الرسالة بمستوى اعتمادية مقبول، على الجامعات أن تتجه إلى الاستقلال عن الوزارة في طرح رسالتها، وضمان وسائل تحقيقها تلك الرسالة.

ب- القادة الجامعيون

هذا من أهم القيود التي تكبل الجامعات وتمنعها من تحقيق الاعتمادية؛ وهو ما جرى منحه وزن 25 في المئة من مسببات الضعف من عينة الرأي (انظر الجدول 12-4)؛ والأمر لا يتوقف على الجامعات الحكومية، وإنما صارت الوزارة تنصب قادة الجامعة في الكليات الأهلية منذ عام 2010، وذلك استنادًا إلى معايير سياسية. ويتبع ذلك تدخل الوزارة لتحديد تنظيم الكليات والأقسام والمناهج والمقررات. ومن ثم، فإن احتمالات الاعتمادية لهذا المعيار ضعيفة جدًا، والتخصصات التي تتدخل العوامل السياسية في أعمال جامعاتها هي التخصصات الاجتماعية أكثر منها في التخصصات العلمية الصرفة، بسبب كثرة من يرتبط بالأحزاب من المتخصصين الاجتماعيين لتعويض النقص في المعرفة العلمية، بدعم سياسي من أحد أحزاب السلطة.

ج- الموارد المتاحة للجامعات

ثمة مشكلة في تخصيص الموارد للجامعات؛ فالموارد البشرية الإدارية لا يوجد ربط بين المؤهل العلمي لأغلبيتها والمهمات التي تؤديها. ويقوم الأساتذة أحيانًا بالتدريس خارج نطاق تخصصهم الدقيق لأسباب عدة، أقلها سيادة توزيع خاطئ للتخصصات كونها لا تعتمد حاجة الأقسام، إنما تعتمد التوزيع السياسي والفئوي والجغرافي. كما أن توزيع الأساتذة بين من يقوم بمهمات البحث ومن يقوم بمهمات التدريس لا يعتمد على الكفاءة والرغبة، إنما يوضع من لا يمتلك علاقات وقليل الخبرة في أبنية المراكز والوحدات البحثية، من دون أي تخطيطٍ للعمل ولا تهيئة المستلزمات لعمله. ثم يوضع تحت رحمة إجراءات إدارية تجعله يقتنع أن عليه قضاء أيامه من أجل المرتب وليس العمل. وقد جرى منح وزن 3 في المئة من مسببات الضعف من عينة الرأي (انظر الجدول 12-4) لسوء توزيع الموارد البشرية. وأما المكتبات الحديثة، فهذه النقطة أصبحت أقل أهمية بحكم توافر الإنترنت والتسوق الإلكتروني، وافتتاح الوزارة مكتبة إلكترونية تسمح للأساتذة والطلاب باقتناء عدد من الكتب من جامعات عدة. أما الموارد المالية، فإنها شبه معدومة في تغطية حاجات التخصصات الاجتماعية عمومًا، من أبنية وبرامج أكاديمية. واستنادًا إلى مقدار تمويل وزارة التعليم (0.9 في المئة من ميزانية الدولة)، ومقدار الحاجات التنموية، فإنه لا يتوقع تغيير في هذا الجانب.

د- الخدمات الطالبية

تشمل حزمة واسعة من المعايير، منها شؤون الطلاب والأبنية التي يتعلمون فيها وخدمة متابعة الخريجين بعد تخرجهم، ليجري اكتشاف مدى حاجة السوق إلى التخصصات الاجتماعية الموجودة... وهو ما جرى منحه وزن 8 في المئة من مسببات الضعف عينة الرأي، كما هو مبين في الجدول (12-4). ويبقى هذا المعيار الأشد فقرًا في الجامعات العراقية كلها لعدم الاعتناء بالمعنى المؤسسي للحياة الأكاديمية؛ فأغلبية من يتولون إدارة هذه المؤسسة هم إداريون متحولون إلى سلك التعليم، وهؤلاء يفهمون التعليم من أجل إعداد إداريين، لا من أجل إعداد قادة ومثقفين وعلماء في حقل التخصص.

هـ- البرامج الأكاديمية

تشمل حزمًا واسعة، منها مثلًا برامج الإعارة والتوأمة مع جامعات عالمية، والتفرغ العلمي، والإجازة الدراسية... وغيرها. وهذه البرامج مطبقة على نطاق ضيق جدًا؛ ومنحتها عينة الرأي 18 في المئة من مسببات الضعف. وإجراءات هذه البرامج (يرفع الأساتذة من خلال كليتهم معاملة يبتغون منها الإعارة أو التفرغ في جامعة أجنبية، في آذار/ مارس، ويصدر رأي الوزارة في تشرين الثاني/ نوفمبر، ما يكفي لعرقلة المشروع)، ومقدار تخصيصاتها المالية (30 في المئة للتخصصات الاجتماعية في مقابل 70 في المئة للتخصصات الأخرى)، ونسبة من يحق لهم الانخراط فيها (1 في المئة من كوادر الجامعة كلها كحد أقصى)، هي جميعها أسباب كفيلة بتهميش فائدتها. كما أن الوزارة طورت برنامجًا لتدريب الأساتذة في جامعات أجنبية، لشهر واحد فقط، منذ عام 2008؛ بيد أن هذا البرنامج فيه عيوب تجعله مخفقًا، كونه يهمل تدريب صغار الأساتذة، ونسبة من يجري تدريبهم لا تتعدى الواحد في المئة من كوادر الجامعة في كل عام، وضمن تخصيصات مالية لا تكفي لسداد الحاجات الأساسية ولا تسمح للمدرس بأن يفكر إلا في كيفية انقضاء المدة، لا الإفادة منها. مع ملاحظة أن الكليات الأهلية والكليات الوافدة لا تطبق أيًا من هذه البرامج على أساتذتها.

و- البحث العلمي

هو ما يجري في إطار مستويات عدة: المراكز الحكومية والمراكز الأهلية (التابعة للأحزاب السياسية)، أما الكليات الأهلية والوافدة فلا تملك أي منها مراكزَ بحثية كونها تنظر إليها على أنها غير منتجة؛ ومنحته عيّنة الرأي 18 في المئة من مسببات ضعف الاعتمادية. وفي ما يتعلق بالمراكز الحكومية، فإنها تكلف مدرسيها بإعداد بحوث تراعي الحقائق على الأرض وتتلمس الرضا السياسي عن مديريها، ولا تعمد إلى تقديم دراسات ضمن خطط علمية، إنما كل أستاذ أو مدرس فيها يقدم بين ثلاثة وأربعة بحوث سنويًا لقاء حصوله على المرتب. ويوضع الأستاذ تحت نظام إداري بائس في كل عمله (حضوره اليومي، وعدم توافر أدوات للبحث، وإذا جرى الاتفاق على عقد مؤتمر أو ندوة فالبحوث المنجزة لا تحظى حتى بمكافأة نشرها، كما أن النشر في الجامعات بائس، كونه يصدر مجلة بعدد أو عددين في العام، ما يجعل الجميع يتصارع للنشر فيها لأغراض إتمام إجراءات الترقية العلمية ...إلخ). وفي قانون الخدمة الجامعية لعام 2012، حاولت الوزارة أن تشجع الأساتذة على النشر في الجامعات العالمية، لكنها حددت ذلك في تعليماتها بتخصصات العلوم الطبيعية والمجردة فحسب، لا العلوم الاجتماعية. ولا يُتوقع أن تتغير الحال في الأعوام المقبلة، لأن أحزاب السلطة تنظر إلى الجامعات بوصفها واحدة من مجالات نشاطها السياسي.

ز- خدمة المجتمع

يدخل ضمنها الاستشارات؛ منحتها عينة الرأي 21 في المئة من مسببات ضعف الاعتمادية. والواضح من المعايشة والمتابعة أن العلوم الاجتماعية لا تستطيع أن تقدم إنتاجها إلا في سوق واحدة، ألا وهي مؤسسات الدولة. إلا أن الأخيرة نخرها الفساد السياسي واعتاشت على الطائفية، ما جعل مؤسساتها لا تطلب الاستشارة والخدمة من الكفاءات، بل من المنتمين إلى الأحزاب السياسية في السلطة؛ وهي استشارات وخدمات لا تتعلق بتغيير حالة، إنما معظم أسبابها متعلق بإعادة تدوير الأموال وتوزيع مكافآت لمن يبدي ولاءه لقوى السلطة.

في ضوء ما تقدم كله، لا يمكن أن نتوقع أن تكون أي جامعة عراقية قادرة على المنافسة على المراتب المتقدمة عالميًا في سلم الاعتمادية.

خاتمة وتوصيات

إن التعليم والبحث في العلوم الاجتماعية في العراق يعانيان؛ وأصبح إمكان إصلاحهما صعبًا، حتى إنهما أصبحا غير قادرين على المشاركة في حل مشكلات البلاد والمشاركة في بناء مستقبلها، بل غير قادرين على أداء وظائفهما الرئيسة في التنمية والاستقرار وبناء المستقبل. ومسببات ذلك أنهما يسيران في مسار الركود العلمي، واجترار التاريخ والتلقين غير المدروس وسيادة أنماط العلاقات الشخصية والوقوع الدائم تحت تأثير اللعبة السياسية؛ الأمر الذي يجعل تطبيق معايير الاعتمادية والحصول على مراتب متقدمة فيها غير ممكن. وإن الوصول إلى بيئة جامعية ملائمة لتحقيق مقاصد التعليم، استنادًا إلى معايير الجودة، يقتضي بنظرنا اتباع الآتي:

- استقلالية التعليم الجامعي، واعتماد المهنية، بمعنى تقليل ضغط السياسة والمجتمع على التعليم. وهذا لن يتحقق إلا عبر استقلال الجامعة عن الوزارة في الشؤون العلمية والإدارية والمالية، واستقلال الكلية عن الجامعة، واستقلال القسم العلمي عن الكلية، واستقلال الأستاذ الجامعي عن القسم العلمي، لتقليل الضغط، وعدم إعلاء شأن السياسة والعلاقات الشخصية على التعليم.

- بناء أعراف أكاديمية، بدلًا من مسايرة السياسات أو ترك الأمور لمشيئة العلاقات الشخصية. ومن تلك الأعراف التي يمكن إقرارها اعتماد الأقدمية في تولي المناصب الجامعية، وتشجيع حملة الألقاب العلمية على ابتكار نظريات، وتطوير أدوار المراكز البحثية.

- بناء مؤسسة للاعتمادية مستقلة عن الوزارة، ومُلحَقة بمجلس النواب، لا أن يؤسس قسم للاعتمادية ملحق بوزارة التعليم العالي، وأن تبحث هذه المؤسسة في مدى تحقيق الجامعات معايير الاعتمادية.

إن من شأن هذه التوصيات أن تساهم في وقف الانحدار الحاصل في العلوم الاجتماعية، تدريسًا وبحثًا، ويمكن استخدامها لاحقًا لإحداث مدخلات للإصلاح في هذه المؤسسات المهمة في الدولة والمجتمع.

المراجع

أبلسون، دونالد. **هل هناك أهمية للمؤسسات البحثية؟: تقويم تأثير معاهد السياسة العامة**. أبو ظبي: مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، 2007.

أبو زيد، سمير. **الثورات الشعبية العربية وتحديات إنشاء الدولة الحديثة**. القاهرة: مكتبة مدبولي، 2013.

استراتيجية التعليم العالي لسنة 2014. بغداد: وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، 2014.

«إطلاق الاستراتيجية الوطنية للتربية والتعليم العالي في العراق بكلفة 63 تريليون دينار». المدى (موقع إلكتروني) (17/ 8/ 2013)، في: http://bit.ly/1NdfEgZ.

البصيصي، حمد الله وحاكم جبوري الخفاجي. «جودة المنهج العلمي الجامعي وتقنيات التعليم المستخدمة في تحسين جودة مخرجات العملية التعليمية: الواقع والطموح». منتديات أبو شمس (7/ 4/ 2013)، في:
http://bit.ly/1MIeBvb.

«تدريب المدرِسين لتعليم نوعي ومستدام في العراق». مكتب يونسكو العراق، في: http://bit.ly/1Sp6mml.

جودة، محفوظ أحمد. **إدارة الجودة الشاملة: مفاهيم وتطبيقات**. ط 4. عمّان: دار وائل للنشر، 2009.

خريسان، باسم علي. «العلوم الاجتماعية في العراق: بين الإقصاء السلطوي والإقصاء المجتمعي»؟. المؤتمر (5/ 6/ 2014)، في: http://bit.ly/2lmigpt.

الدرادكة، مأمون وطارق الشبلي. **الجودة في المنظمات الحديثة**. عمّان: دار الصفا، 2002.

دليل ضمان الجودة والاعتمادية وفق معايير اتحاد الجامعات العربية. بغداد: وزارة التعليم العالي والبحث العلمي - مركز الجودة والاعتمادية، 2008.

«دليل الطالب للقبول في الكليات والمعاهد العراقية للسنة الدراسية، 2014-2015». وزارة التعليم العالي والبحث العلمي (بغداد)، في:
http://bit.ly/20olllM.

الربيعي، محمد. «قراءة في مسودة تقرير البنك الدولي حول التعليم العالي في العراق». **الأخبار** (بغداد) (29 آب/ أغسطس 2012)، في:
http://bit.ly/2kMoUSN.

______. «نظام الجودة في الجامعات العراقية». جريدة **الزمان** (23/ 2/ 2009).

______. «هل من ضرورة لهذا العدد الكبير من الدراسات الإنسانية في الجامعات العراقية؟». المعهد الأوروبي العالي للدراسات العربية (أيلول/ سبتمبر 2014)، في:
http://bit.ly/1H8Py1Q.

زوين، محمد محمود وأميرة جابر هاشم. «تقويم برامج الدراسات العليا بجامعة الكوفة من وجهتي نظر أساتذتها وطلبتها». **مجلة دراسات إنسانية** (تونس). العدد 40 (شتاء 2009).

سعدون، عبد الصمد وخضير عباس النداوي. «واقع ومعضلات التعليم العالي في العراق». **مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية**. العدد 62، 2011.

السعيد، بن يمينة وقجة رضا. «دور وأهمية الجودة الشاملة في عملية التقويم التربوي». **مجلة علوم إنسانية** (الجزائر). العدد 33 (2007).

الظالمي، محسن، أحمد الإمارة وأفنان الأسدي. «قياس جودة مخرجات التعليم العالي من وجهة نظر الجامعات وبعض مؤسسات سوق العمل: دراسة تحليلية في منطقة الفرات الأوسط». **مجلة الإدارة والاقتصاد**. السنة 34. العدد 90 (2012)، في:
http://bit.ly/1I7XmXO.

عبد الجبار، فالح وآخرون. **وضع العلوم الاجتماعية في الجامعات العراقية: مسح - تقييم - آفاق التطور**. بيروت: معهد الدراسات الاستراتيجية، 2007.

العجيلي، عبد ذياب. «التعليم العالي تضع اللمسات الأخيرة لاستحداث دائرة الاعتمادية الدولية». الوكالة الوطنية العراقية للأنباء (8/ 8/ 2008)، في:
http://bit.ly/2lRzdFz.

عطوان، خضر عباس. «الحلقة الأضعف في التعليم العالي». صحيفة الزمان (4/ 11/ 2009).

______ وعلي سلمان الصايل. «جودة التعليم العالي في العراق: بين معضلات الواقع ومتطلبات النهوض». المجلة السياسية والدولية. العدد 15 (صيف 2010).

«المقاييس النوعية والمؤشرات الكمية لضمان الجودة والاعتماد للجامعات العربية». الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية، في: http://bit.ly/2liBHjD.

«Arab World.» Ranking Web of Universities, at: http://bit.ly/1I7faCp.

«World University Rankings 2013-2014.» The World University Rankimgs: January 2014, http://bit.ly/2lPZzsa.

القسم الخامس

الحرية الأكاديمية واستقلالية الجامعات في العالم العربي

الفصل الثالث عشر

البحث العلمي وضوابط الحريات الأكاديمية في الجامعات المغربية

أحمد محمد كروم

يعرض البحث فرضية ترى في ضوابط الحريات الأكاديمية (Academic Freedom) ضرورة يقتضيها البحث العلمي الجامعي، من أجل تحقيق منجزاته التي ينتظرها المجتمع. فإذا كان البحث العلمي هو المدخل الصحيح إلى التغيير المجتمعي الشامل، وهو مظهر من مظاهر الإصلاح الحقيقي المنشود، فإن المتأمل بواقعه في المؤسسات البحثية في الجامعات المغربية، مثل باقي الجامعات العربية من المحيط إلى الخليج، يتبين له مدى الفجوة الواسعة بينه وبين المستوى البحثي والأكاديمي العالمي. والسبب في ذلك ليس ضعف التأهيل البنيوي في منظومة البحث العلمي فحسب، إنما أيضًا غياب الحكامة الجامعية وغياب فلسفتها في وضع ضوابط للحرية الأكاديمية تعزز التنمية الاقتصادية، وتساهم في استقلالية المعرفة في الجامعة.

لذلك، اعتبرنا أن البحث في موضوع ضوابط الحريات الأكاديمية[1] وعلاقتها بالبحث العلمي في الوقت الحاضر هو المشروع العلمي الذي ينبغي أن ينال القدر الكافي من الاهتمام، لأن هناك نقصًا كبيرًا في تطوير الحقوق الثقافية والبحثية في

(1) اعتمدنا مصطلح «الحريات» بصيغة الجمع ولم نعتمده بصيغة المفرد، كما جرت العادة باستعماله بصيغة المفرد «الحرية الأكاديمية» لدى الباحثين الغربيين باللغة الإنكليزية (Academic Freedom)، والفرنسية (La liberté académique) لكونه يتصل بعدد من الحريات.

منظومة حقوق الإنسان عمومًا، وغيابًا تامًا للدراسات المنهجية في شأن الحقوق الثقافية والأكاديمية وعلاقتها بالبحث العلمي في المنطقة العربية. ولا نبتعد عن الصواب إذا اعتبرنا أن إقصاءها من دوائر البحث هو إجحاف بحق البحث العلمي في الجامعات العربية، وأن تغييبها في البحث والنشر يُعَد ضربًا من التكتم العلمي على موضوع حيوي تعرض للتهميش التاريخي والإبعاد القسري عن الدراسات الجامعية؛ لأن مبادئه ومفاهيمه الإجرائية تحمل أبعادًا سياسية حساسة.

اخترنا التجربة المغربية في بيان المعطيات النظرية ومؤشراتها العملية لهذا الموضوع، نظرًا إلى أهمية هذه التجربة وامتدادها التاريخي في احتضانها أقدم جامعة في العالمين العربي والإسلامي، وهي جامعة القرويين، ثم الاستفادة من معطيات الرصد لضوابط الحريات الأكاديمية، وطبيعة تأثيرها في الأزمة التي يعيشها البحث العلمي في الجامعات المغربية، سواء بالنسبة إلى الباحث أم بالنسبة إلى المناخ البحثي أو الإبداع العلمي.

اعتمدنا في تحليل فرضيات البحث على معطيات المنهج التحليلي النقدي، بسبب أهميته في تحليل الفرضيات الراهنة ودوره في تشريحها وبناء النتائج على مقدماتها الكبرى، مركزين على الدور المزدوج لضوابط الحريات الأكاديمية كما تصورها همبولدت (Humboldt)، وهي ضوابط حرية التعليم (Lehrfreiheit) وضوابط حرية البحث والدراسة (Lernfreiheit)، متجاوزين النقد غير الموضوعي في تحليل مسؤولياتها المختلفة.

أولًا: نظرة في تاريخ الحريات الأكاديمية

يُعتبر تاريخ الحريات الأكاديمية جزءًا لا يتجزأ من تاريخ الحريات العامة التي يتمتع بها المواطنون في الدولة المعاصرة؛ فكلما ضاقت الحريات العامة، وتقلصت الممارسات الديمقراطية، وكثرت التدخلات المفرطة للسلطة في شؤون البحث العلمي وقضايا الجامعة، ابتعد مَسَار التقدم وتعطل إنتاج البحث العلمي وتقلصت مردوديته التي تنتظرها الشعوب من جامعاتها. لذلك، كان تاريخ الحريات الأكاديمية مرتبطًا بحرية العلم والتفكير العلمي، وبحرية البحث

عن الحقيقة، وطلب المعرفة والتعبير عنها، والإعلان الحر لنتائج البحوث والاختراعات[2].

أرجعت أغلبية الباحثين في تاريخ الحريات الأكاديمية جذور هذه الحريات الأولى إلى المأساة الأولى لحرية الفكر والتعليم، حين أعدمت السلطات الأثينية في العصور اليونانية القديمة سقراط قسرًا بعد أن وجهت إليه تُهمًا، منها إنكاره الآلهة وإفساده عقول الشباب. وخُير في أثناء محاكمته بين أمرين: إما الكف عن محاورة رجل الشارع، وإما الإعدام، لكن سقراط أصر على التلاحم والتحاور فلسفيًا مع رجل الشارع فأُعدم[3].

كانت لهذه الواقعة أبعاد نفسية ودلالات كثيرة في رصد علاقة الإبداع بحرية الفكر وبنائه. كما كان لها تأثير كبير في تعطيل مسار التعليم وحرية الفكر والإبداع عند الإغريق مدة من الزمن، حيث انتاب الذعر أصحاب المعرفة، ومنهم تلميذ سقراط، أفلاطون الذي هاجر هربًا إلى إيطاليا وصقلية ومصر، ثم رجع بعد أعوام إلى أثينا، وأنشأ مؤسسة للتعليم العالي أطلق عليها «الأكاديمية»، وهي لفظة ظهرت أول مرة عند الإغريق في عام 376 قبل الميلاد، وتعني «الدراسات التجريدية المبنية على المفاهيم والنظريات والأفكار»[4]. وساهمت هذه المؤسسة في الحفاظ على آثار الإغريق ومنهجهم في التعليم مدة تسعة قرون، وراحت تُدرس الرياضيات والفلك والموسيقى والأخلاق والطب، واعتمدت على الدراسة المنهجية في إعداد القادة وفي تنمية عقول المتعلمين، وتهذيب نفوسهم، حتى جاء الإمبراطور الروماني جستينيان في عام 529، فأغلقها بعد أن عمرت نحو ألف عام من الزمن.

إن ما يهمنا من مفهوم «الأكاديمية» المبتكر عند أفلاطون هو أنه يتصل بفكرة أساسية، وهي إعداد «المواطن الصالح» الذي هو صُلب الحريات الأكاديمية التي تصور أفلاطون مبادئها في قوانين المدينة الفاضلة التي بث أفكارها في

(2) عبد الخالق عبد الله، «الحريات الأكاديمية في جامعة الإمارات العربية المتحدة»، المستقبل العربي، السنة 17، العدد 190 (كانون الأول/ ديسمبر 1994)، ص 123-124.

(3) William W. Brickman, «Academic Freedom: Past and Present,» *Journal of Thought*, vol. 3, no. 3 (July 1968), pp. 152-158.

(4) Ibid.

كتابيه **الجمهورية** و**القوانين**، وركز على مفاهيم تعليمية كثيرة، من أهمها الحوار والمناظرة والمناقشة والشرح. وبنى على هذه المبادئ عددًا من القوانين الأكاديمية التي يتفق فيها مع أستاذه سقراط، كالإعلاء من شأن العقل وتعزيز مبدأ المثالية وخدمة الوطن والتزام الأخلاق الفاضلة[5].

في القرون الوسطى، خضعت «الأكاديمية» للتضييق على حريتها بسبب الهيمنة التي كانت الكنيسة والدولة تفرضانها على التعليم وعلى الحياة العامة، والحجْر على الفن والعلم والاجتهاد في المجالات المختلفة. تبعًا لذلك، تعرض الأساتذة الذين كانوا يدرسون أفكارًا تصطدم بمذاهب الكنيسة الكاثوليكية الرومانية، لعقوبات صارمة، حيث كان يُطلَب منهم الولاء للسلطات المدنية، فلم تسمح الكنيسة بتعليم المذاهب اللاهوتية والعلمية المخالفة لتعاليمها في الجامعة. ومن نماذج ذلك، مارتن لوثر (1483-1546)، أستاذ اللاهوت وزعيم حركة الإصلاح الديني في ألمانيا ومؤسس المذهب البروتستانتي الذي وجد نفسه في صراع مع رجال الكنيسة بسبب آرائه المعارضة لتوجهاتهم، فكان ذلك سببًا في طرده من الجامعة.

في القرنين السادس عشر والسابع عشر، بدأ الوعي بالعمل الأكاديمي والاعتراف بجهد المفكرين والعلماء، وبدأ رفع الظلم عن الأساتذة، والتقليل من تقييد حرياتهم وكبح أفكارهم في الجامعات وخارجها بقوة الأنظمة المسيطرة آنذاك، وذلك تقديرًا للتنمية العلمية التي أخذت في الانتشار بفضل أفكار أولئك الأساتذة وجهدهم، أو تقديرًا لما سماه فرانسيس بيكون بالمعرفة المتقدمة، عندما طرح آراءه الفلسفية بخصوص تجربة الحريات الأكاديمية، تقديرًا للمعرفة العلمية الجديدة، ولا سيما بعد بداية المنافسة الشديدة بين الأفكار العلمية المبتكرة التي وُجهت لتلبية حاجات السوق الصناعية والاقتصادية[6]. كما حاول عدد من المؤسسات الجامعية في العالم التنبيه إلى أهمية الحريات الأكاديمية في البحث العلمي وحماية الباحثين، من خلال مؤتمرات وحلقات دراسية أنتجت مجموعة

---

(5) يوسف كرم، **تاريخ الفلسفة اليونانية** (القاهرة: دار المعارف، 1959)، ص 64.

(6) Philip P. Wiener (ed.), *Dictionary of the History of Ideas: Studies of Selected Pivotal Ideas* (New York: Scribner, 2009).

من المواثيق الدولية، منها ميثاق حقوق وواجبات الحريات الأكاديمية الصادر عن الرابطة الدولية لأساتذة ومحاضري الجامعات في عام 1982، والميثاق الأعظم للجامعات الأوروبية الصادر عن مؤتمر الجامعات الأوروبية ورؤسائها في بولونيا الإيطالية في عام 1988، وإعلان ليما للحرية الأكاديمية واستقلال مؤسسات التعليم العالي، الصادر عن اجتماع الهيئة العامة للخدمة الجامعية العالمية في البيرو (أيلول/ سبتمبر 1988). وصاحب ذلك إعلانات إقليمية، مثل الإعلانين الأفريقيين في عام 1990 (إعلان دار السلام في تنزانيا، وإعلان كامبالا في أنغولا)، وإعلان بولندا (1993). وفي العالم العربي، صدر إعلان عمان للحريات الأكاديمية واستقلال مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي في عام 2004.

مع غياب البحث الحر في العالم العربي عن حقيقة هذه الظاهرة وتطورها التاريخي، والكشف عن أسبابها وضوابطها، بقيت الفروق كبيرة بين الجامعات العربية مقارنة بمثيلاتها من الجامعات الغربية الأخرى، التي ربما تكون أقل عراقة منها، لكنها متقدمة عليها في بناء ضوابط حريتها الأكاديمية التي تحترم العقل، وتقدر العلماء، وتثني على جهدهم، وتحفز ابتكاراتهم، وتحتفل بإنجازاتهم العلمية، والفكرية؛ ما جعلها تستقطب عقولًا عربية مبدعة وتحتضِنها في جامعاتها المختلفة، فأصبحت مصدر ولاءٍ لمبادئها.

ثانيًا: نظرة في تاريخ البحث العلمي في الجامعات المغربية

عندما نريد التحدث عن تاريخ البحث العلمي في المغرب، نجده مرتبطًا بفترتين: فترة الاستعمار التي بدأت مع الحماية الفرنسية (1912-1956)، وفترة الاستقلال التي بدأت في منتصف خمسينيات القرن الماضي.

إذا رجعنا إلى إحصاء عام 1960[7] الذي يشير إلى عدد الفاعلين والمثقفين الموجودين في المغرب، نجد أن عدد الباحثين المغاربة المنتمين إلى قطاع الدراسة والبحث يكاد يكون منعدمًا، وأن الفاعلين المنتجين النظريات والعاملين في مجال التطبيق يكاد لا يكون لهم ذِكر. ويعني ذلك أن المغرب دخل مرحلة

(7) محمد الكتاني، «الجامعة المغربية والبحث العلمي في ظل الرعاية الحسنية السامية: عمل دائب في تحقيق هوية المغرب الحضارية»، دعوة الحق، العدد 317 (آذار/ مارس 1996)، ص 68 وما بعدها.

الاستقلال في عام 1956 وهو عديم الإمكانات والفاعليات، الأمر الذي يوضح نتيجة السياسة الاستعمارية التي كانت تعتمد القَمْع المطلق للحريات الأكاديمية، من تهميش للمغاربة وإبعادهم عن التكوين العالي وعن تأطير أي عمل علمي أو بحث أو تكوين.

لتدارُك هذا الوضع، أُسست منذ فجر الاستقلال الجامعة المغربية في أوضاع سياسية معينة. وكان هم الجامعة الوحيد هو تعزيز فكرة بناء الدولة الوطنية، فحصرت وظيفتها واهتماماتها في التفكير في توفير أطر الدولة الحديثة، وسد الفراغ الذي كان قائمًا فيها.

لكن الإشكال الذي رافق ذلك هو غياب آفاق استراتيجية لوضع ضوابط تراعي التخطيط التنموي المنظم، حيث لم تفكر الجامعة المغربية منذ تأسيسها في ضوابط الحريات الأكاديمية التي تدعم مسار البحث العلمي، كما هو الشأن في تاريخ نظيرتها في الغرب، حيث إن هذه الأخيرة أُسست انطلاقًا من اعتبارها مؤسسة تربوية وعلمية مستقلة، وقادرة على مواكبة التحولات المعرفية والتقانية والسوسيو-حضارية المختلفة التي راهن عليها المجتمع الغربي، مع رفدها بما يلزم من بحث علمي يعتمد القيم الثقافية ورأس المال المؤهل، بل نشأت الجامعة في المجتمع المغربي، كما هو الأمر بالنسبة إلى باقي البلدان العربية، من دون أن تنتظمها شروط السياق الغربي نفسه[8]. فكانت بداية أزمة البحث العلمي في المغرب مع انطلاق أول جامعة حديثة هدفها الوحيد هو استيعاب تدفقات حَمَلة البكالوريا، والانشغال بتكوين الكوادر الوطنية التي تطلبتها مرحلة الاستقلال السياسي. ولم يكن واضحًا تمامًا أن هذه الجامعة معنية بمسؤولية البحث العلمي وضوابط الحريات الأكاديمية، التي تقتضي «بناء مواطن صالح» يتمتع بمواصفات فكرية وقيمية وسياسية واجتماعية معينة، أو بتشكيل نخبة مثقفة، أو إعداد «أطر» لها كفاءات علمية ومهنية تتطلبها حاجات المجالات الإنتاجية والاجتماعية المختلفة[9].

---

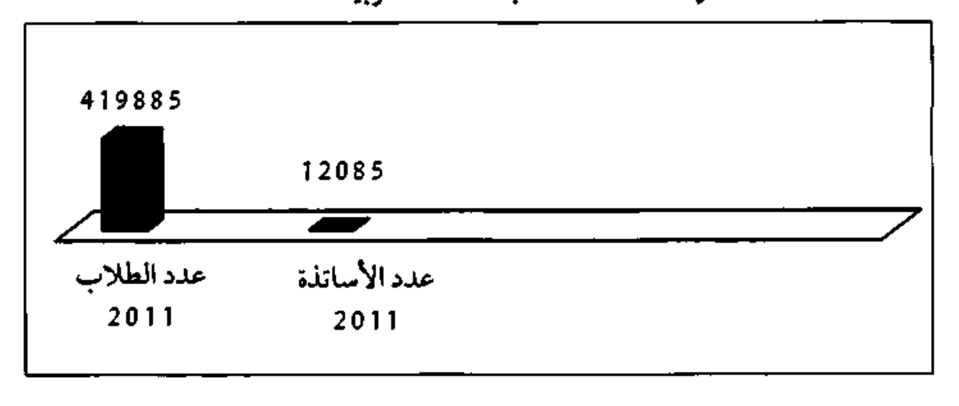
(8) الطيب بن غازي (مشرف)، فكرة الجامعة: أعمال الندوة التي انعقدت بالرباط في ما بين 11 و15 آذار/ مارس 1997، ندوات ومناظرات 72 (الرباط: كلية الآداب والعلوم الإنسانية، 1997).

(9) مصطفى محسن، «الجامعة المغربية وإشكالية التنمية: تأملات سوسيولوجية في بعض عوامل الأزمة وتحولات المسار»، فكر ونقد، السنة 7، العدد 65، (كانون الثاني/ يناير 2005)، ص 45-62.

لم يُعرف مفهوم البحث العلمي في الجامعات المغربية إلا في أواخر القرن العشرين، أي في نهاية التسعينيات ومطلع الألفية الثالثة، أو ما يُعرف بسنوات الإصلاح؛ إذ أُنشئت وزارة خاصة بالبحث العلمي تسمى حاليًا وزارة التعليم العالي، وتكوين الأطر والبحث العلمي. ولم يكن هناك قبل هذه الفترة أي ميزانية مخصصة للبحث العلمي، وعندما جرى تخصيص ميزانية في ما بعد، جاءت ميزانية هزيلة لم تتعد 0.07 في المئة من الدخل القومي، ولو قُسمت على الجامعات المغربية وبناها البحثية، من مختبرات وفِرق بحث، وعلى عدد الطلاب الذين تجاوزوا 410.000 طالب[10]، لجاءت النتيجة نحو 0.0001 في المئة لكل باحث، بما في ذلك المصاريف المباشرة وغير المباشرة المتعلقة بمشروعات البحث، الأمر الذي جعل مهمة البحث والتشجيع عليها في الجامعات المغربية، وربما في باقي الجامعات العربية التي تقاسمها المصير نفسه، تكاد تكون مستحيلة.

الشكل (13-1)

إحصاء اتحاد الجامعات العربية 2011



بقي المغرب، كأغلبية دول العالم العربي طوال نصف قرن من الزمن، يؤدي دور المستهلك منذ فترة الاستعمار، ويستورد ثقافة الغرب. ولم يكلف نفسه عناء البحث والتجديد في المجالين العلمي والفكري، بل لبث خاضعًا للتأثير الخارجي في غياب آليات فاعلة للبحث العلمي وضوابطه الأكاديمية، محاصَرًا بتزايد أعداد الطلاب وقلة الباحثين والأساتذة المؤطرين.

(10) بحسب إحصاء اتحاد الجامعات العربية (2011).

ثالثًا: ضوابط الحريات الأكاديمية ومسؤوليتها الجامعية

تشمل الحريات الأكاديمية ضوابط، كما تشمل مسؤوليات، منها:

- مسؤولية المجتمع الأكاديمي الذي يعني الباحثين والأكاديميين أنفسهم في هذا المجتمع، وهُم الذين تتوقف عليهم حماية الأمانة العلمية، وعدم استغلال النفوذ الأكاديمي أو الامتيازات غير المشروعة داخل الكلية، أو الجامعة[11].

- مسؤولية الدولة التي تتولى ضمان حريات الطالب والأستاذ الباحث، وضمان حريات الفكر والرأي والاجتماع والتنقل وإلقاء المحاضرات والمشاركة في الندوات العامة وحلقات النقاش والمشروعات البحثية والحصول على المعلومات واستخدامها ونشر الأعمال الفكرية والعلمية وغيرها وتوزيعها.

- مسؤولية «اقتصاد السوق» الذي يتوقف عليه عمل الخريجين، وينبغي أن تكون له ضوابط حتى لا تُوازَن «كفاءة» الطالب الباحث المهنية بعقلية السلع المصنعة التي تنتج وفقًا لمبادئ اقتصادية، وحتى لا يصبح دور التكوين والبحث الجامعي يقوم بدور الراعي لقطيع من الطلاب يخضعون لسيطرة المنهج النفعي الذي يقتضي تخرجهم في أسرع وقت ممكن[12].

لا يمكن للجامعات المغربية وغيرها من الجامعات العربية أن تحقق نتائج ملموسة في بحثها العلمي وعطائها الأكاديمي إلا عن طريق وضع ضوابط تشاركية لهذه الحريات التي تشمل المسؤوليات السابقة، وهي: المجتمع الأكاديمي وسلطة الدولة وسوق الشغل للخريجين. وقادت هذه الضوابط الجامعات العالمية إلى النبوغ والتقدم العلمي، ومكنتها من تعزيز مكانتها الريادية في سوق العلم والمعرفة[13].

(11) Sidney Hook, *Academic Freedom and Academic Anarchy* (New York: Dell Pub. Co., 1971).

(12) Roger L. Geiger, *Knowledge and Money: Research Universities and the Paradox of the Marketplace* (Stanford, Calif.: Stanford University Press, 2004), p. 265.

(13) Walter W. Powell & Jason Owen-Smith, «Universities and the Market for Intellectual Property in the Life Sciences,» *Journal of Policy Analysis and Management*, vol. 17, no. 2 (Spring 1998), pp. 253-277.

رابعًا: الحريات الأكاديمية وضوابط المجتمع الأكاديمي

تولدت الحريات الأكاديمية من عقد اجتماعي بين الجامعات والمجتمع[14]. لذلك، احتاج المغرب، كباقي البلدان العربية، إلى الوعي بأهمية ضوابط المجتمع الأكاديمي في المؤسسات الجامعية، ويُقصد بهذا المجتمع الأساتذة والطلاب والفاعلون الاجتماعيون والتمثيليات النقابية وإدارة الجامعة... وغيرها، لأنه يمكن بوساطة هذا المجتمع وضع ضوابط للحرية الأكاديمية التي تشمل: ضابط الاستقلالية وضابط الحكامة وضابط التدبير. وبوساطة هذه الضوابط، يستطيع المجتمع الأكاديمي دعم البحث والحوار في الحقول المعرفية المختلفة. وفي مقابل ذلك، سيستفيد من مخرجات مهمة، منها تحقيق الإقبال المتزايد على العلوم ومنافعها، والتدريب المتكافئ للكوادر العلمية المتخرجة، وانخراط المجتمع في تحقيق نتائج المعرفة، والمساهمة في منع تخريب المعرفة أو تشويهها لأسباب أيديولوجية، مهما تكن تطبيقاتها، سياسية أكانت أم اجتماعية أم اقتصادية أم دينية.

لا شك في وجود أسباب لغياب مثل هذه الضوابط في منظومة الجامعات المغربية، نذكر منها:

- غياب هيئة وطنية تمثل المجتمع الأكاديمي، ويكون لها دور فاعل وتشاركي في كل ما يتصل بقضايا الجامعة، وبمشكلاتها الداخلية، ويكون لها دور أكاديمي فاعل في منح الاعتراف للتقويم والاعتماد الأكاديمي للمؤسسة التي تستطيع إثبات أن برامجها تستوفي الضوابط المقبولة، وأن لديها أنظمة فاعلة قائمة على ضمان الجودة والتحسين المستمر لنشاطها الأكاديمي، وفقًا للضوابط التي تخدم القضايا التنموية والاقتصادية للمجتمع.

- غياب آفاق التنمية الاجتماعية المنظمة بغياب الاستقلالية في البحث العلمي، الأمر الذي كان له انعكاسات سلبية مباشرة على تدهور الإنتاج العلمي في مجالات علمية مختلفة، كالمجال الصحي الذي يهم الوضعية الصحية لأغلبية

(14) Ahmed C. Bawa, «Academic Freedom and Emerging Research Universities,» *Social Research: Free Inquiry at Risk: Universities in Dangerous Times*, Part I, vol. 76, no. 2 (Summer 2009), pp. 481-508.

المواطنين، وزيادة تأزم العلاقات الأسرية، وتردي وضع المرأة والطفل، وانتشار الرشوة ومظاهر الانحلال، وشراء أصوات الناخبين، وانتشار أنواع التهريب وتجارة الممنوعات والبغاء، وتخريب المرافق العمومية، وتدني مستوى الإنتاج الفردي في الإدارة والاقتصاد، وكلها آفاق سلبية لا بد للمجتمع الأكاديمي من أن يشارك في إيجاد حلول لها في إطار من الحريات والاستقلالية.

إن غياب الضوابط التي تنظم الحريات الأكاديمية في الجامعات المغربية وفي غيرها من الجامعات العربية، وعدم التفكير في إدراجها في التطبيق الفعلي للنظام الأساسي للجامعات سيبقيان جانبًا سلبيًا مباشرًا له تأثير في مستوى التوجيه الدراسي والمهني في الجامعة. فلا يُعقل أن نجد في أغلبية الحالات حرمان الطالب الجامعي الذي هو جزء من المجتمع الأكاديمي، من المعطيات والخدمات والتوجيهات الضرورية، وجهلًا بمساره العلمي ومداركه ومؤهلاته، ومكونات محيطه الاجتماعي والاقتصادي الذي ينتمي إليه. يضاف إلى ذلك غياب الخدمات التربوية والنفسية والاجتماعية التي يُفترض أن تقدمها المنظومة الأكاديمية والتوجيهية إلى الشباب الجامعي، وتساعده على الاستقرار الذهني، وتكوّن صورة موضوعية وواضحة عن قدراته وإمكاناته الخاصة، وصورة أيضًا عن خصوصيات محيطه المهني والاقتصادي والاجتماعي ومواصفاته، جهويًا ووطنيًا وعالميًا[15].

إن غياب المجتمع الأكاديمي عن الجامعات العربية هو غياب لمنظور نقدي تجديدي منفتح على وظائف الجامعة، وغياب للتنشئة ولتشجيع حرية الاندماج، حيث «يعيش الشاب والشابة نوعًا من الحريات التي هي نوع من المسؤولية ... فالجامعة، في جزء كبير من عملها، ليست مجالًا لنقل المعارف بل هي مجال للتطبيع ولتنشئة المراهقين وتحضيرهم للاندماج في عالم المستقبل»[16].

إذا كان الأمر كذلك، فإن البحث العلمي لا يمكن أن ينمو في الجامعات العربية في غياب مجتمع لا ينخرط في بناء مجتمع المعرفة، ولا يمكن أن تتحقق

(15) محسن، ص 45-62.

(16) المرجع نفسه.

التنمية الشاملة في غياب تعدد آليات الإنتاج وقنوات الاستهلاك، من معلومات ومعارف وخبرات، وهي آليات ضرورية تقوم بوظائف التثقيف وبناء المواطنة الواعية والشخصية المستقلة التي تستطيع ممارسة النقد والتفكير والتساؤل من خلال «ثقافة المبادرة» والقدرة على بناء مشروع ذاتي أكاديمي أو مهني بشكل عام ومتوازن.

ترتبت عن غياب ضوابط المجتمع الأكاديمي في المغرب، والأمر عينه في غيره من البلدان العربية، أمور عدة، منها:

- التدهور المتزايد لمكانة الجامعة في الوعي العام للمواطن المغربي[17]، بعد أن كانت الجامعة المغربية في بعض فتراتها التاريخية تعرف نشاطًا لنسق اجتماعي متكامل، كما هو الشأن في تاريخ جامعة القرويين التي كانت تتمتع اجتماعيًا بالدعم المادي من أعمال الخير والوَقفيات التي انقطعت ثقافتها، وكانت سببًا في غياب المجتمع عن جامعته، وذلك عكس المجتمعات المتقدمة التي زاد دعمها للمؤسسات البحثية ماديًا ومعنويًا. وفي كثير من الأحيان كانت هذه المجتمعات تطالب حكوماتها بالإنفاق بسخاء لإجراء المزيد من البحوث العلمية في مجالات التنمية التي ينشدها الوطن، في الوقت الذي تنظر فيه المجتمعات العربية نظرة سلبية إلى البحث العلمي، غير واعية بخطورة تدهوره وتأخره عن ركب الحضارة.

- غياب دور تنشئة «ثقافة سياسية شبابية» كتلك التي بدأت في الستينيات مع الاتحاد الوطني لطلاب المغرب، وهي ثقافة متسمة بقدر لا يُستهان به من النضج الفكري والوعي السياسي، والقدرة على التفاعل والتحاور مع كثير من المنظومات والتيارات الفكرية والفلسفية والسياسية والأيديولوجية وطنيًا وعربيًا ودوليًا، فإن ما يلاحَظ الآن هو التراجع المخيف لهذا الدور المعني بالتنشئة والتكوين والسياسة في ما يخص الجامعة المغربية.

(17) انظر: «تأملات في حصيلة تجربة التناوب التوافقي بالمغرب»، أعمال اليوم الدراسي الذي نُظِّم في 3 أيار/مايو 2002، نُشِر في: المجلة المغربية للإدارة المحلية والتنمية (الرباط)، سلسلة موضوعات الساعة، العدد 36 (2002)، ص 19.

- تفاقم الأوضاع المادية والمعنوية المزرية التي تفتقد الدعم الاجتماعي من أجل ضمان التدريس والتكوين والبحث العلمي والعمل الثقافي من حيث الشروط والحوافز، وهي أوضاع أصبحت تعانيها أغلبية الجامعات المغربية، حتى تلك الموجودة في المدن الكبرى كالرباط وفاس والدار البيضاء. وانعكس غياب ضوابط المجتمع الأكاديمي وتمثيلياته على الشباب الجامعيين والمغاربة الذين أصبحوا لا يضعون في صدارة اهتماماتهم قضايا البحث والثقافة، والاهتمام بالشأن العام محليًا وعالميًا، بقدر ما ينشغلون أساسًا بهموم التدبير البائس لمشكلاتهم اليومية، من سكن ونقل ودراسة وتأخر المنحة أو انقطاعها، وغيرها. وتكاد هذه الشروط والمطالب تكون مشتركة بين الجامعات كلها، وفي بعض الأحيان تحول الحرم الجامعي برمته إلى مجال للفوضى والاضطراب والتسيب، وهي من الأسباب الضاغطة التي جعلت الجامعات المغربية تنحدر علميًا وثقافيًا، ربما إلى مرتبة أدنى من مستوى الثانوي، إلا ما كان من بعض الاستثناءات التي لا تلغي هذه القاعدة بل تؤكدها.

خامسًا: الحريات الأكاديمية وضوابط السلطة الأكاديمية

لكل جامعة قوانينها الداخلية التي تنظم سيرها البحثي والأكاديمي وسبل تعبيرها عن حرياتها الأكاديمية. وعندما نحاول قراءة ضوابط السلطة الأكاديمية من خلال القوانين المغربية المنظمة للتعليم العالي، نجد القانون رقم 01.00 الصادر في عام 2001 والمعدل لقانون 1975 المتعلق بتنظيم التعليم العالي، ينص في الباب الأول (المادة 4) على أهمية ضوابط السلطة الأكاديمية في إحداث الجامعات وضمان أجهزتها: «تُحدث الجامعات بقانون طبقًا للفصل (46) من الدستور، وتُعتبر مؤسسات عمومية تتمتع بالشخصية المعنوية والاستقلال الإداري والمالي، وتخضع لوصاية الدولة التي تهدف إلى ضمان تقيد الأجهزة المختصة في هذه الجامعات بأحكام هذا القانون، خصوصًا ما يتعلق بالمهمات المسندة إليها والسهر فيما يخصها بوجه عام على تطبيق النصوص التشريعية والتنظيمية المتعلقة بالمؤسسات العمومية»[18].

---

(18) الجريدة الرسمية (الرباط)، العدد 4798 (25 أيار/ مايو 2000)، ص 1194.

كما أشار القانون في المادة (2) إلى التكامل بين أصناف التكوينات في التعليم العالي لتلبية حاجات المجتمع: «يدرس التعليم العالي العام بالجامعات، وبمؤسسات التعليم العالي غير التابعة للجامعات. وتوزع أصناف التعليم بالكليات ومدارس المهندسين المسبوقة بالأقسام التحضيرية، والمدارس والمعاهد العليا، ومؤسسات تكوين الأطر البيداغوجية وتكوين التقنيين المتخصصين أو ما يماثلها. ويمكن كذلك أن يدرس التعليم العالي العام في أسلاك متخصصة للإعداد لمزاولة المهن المنظمة، سواء بالجامعات أو بمؤسسات عليا موجودة أو التي ستُستَحدث خصيصًا لهذا الغرض»[19].

النص الأول واضح في أهدافه؛ فهو يدعو إلى وضع ضوابط للسلطة الأكاديمية في مؤسسات التعليم العالي وفق ما يخدم المصلحة العامة للمواطن. ويشير النص الثاني إلى ضرورة تكامل مراحل التعليم، وتلبيتها الحاجات الإنسانية، قصد تطوير شخصية الفرد وفق قابليته الذهنية.

لكن الإشكال الحاصل هو في كيفية استثمار هذين النصين في تأسيس ضوابط الحريات الأكاديمية في الجامعات المغربية، بما يستجيب لمناهج المجتمع وحاجاته وضرورات ديمومتها بشكل سليم، وبما يعزز قدرة البحث العلمي الذي لا يزال يعاني تراجعات كبيرة، ويعزز ثقافة الولاء للجامعة والوطن وسط جمهور الباحثين والأكاديميين اليائسين؛ فبدلًا من أن يصعد مؤشر البحث العلمي نحو الأعلى بعد فترات من التطور والازدهار، عاد أدراجه لنجد مخرجات المؤسسات الأكاديمية تقف اليوم على أولى درجات السلم من جديد، بعد أن تجاوزته الأجيال وسبقته بمراحل.

لعل تقويم الأسباب الأولية لهذا الانحدار يرجع إلى أمرين أساسيين: الأول، غياب ضوابط سليمة للسلطة الأكاديمية التي تراعي دعم الولاء الأكاديمي للباحثين، والثاني، غياب التقدم العلمي الذي يحمي المصالح المعنوية التي تقتضيها التنمية الاجتماعية.

---

(19) المرجع نفسه.

يمكن القول إن البحث العلمي في المغرب لم يتعرض لـ «الاضطهاد» كما في باقي البلدان العربية، إلا في بعض الحالات في السبعينيات والثمانينيات من القرن الماضي، حين شعرت الدولة بتنامي الحركات الطالبية، بفصائلها وتوجهاتها الفكرية والسياسية المختلفة، ثم حاولت إنشاء آلية تفاعلية وتصالحية مع المحيط الجامعي عن طريق «هيئة الإنصاف والمصالحة»، باعتبارها آلية للعدالة الانتقالية وآلية لدعم ولاء الأستاذ الباحث والطالب معًا. ووُفّقت إلى حد كبير في حل المشكلات والملفات المرتبطة بماضي الانتهاكات الجسيمة لحقوق الإنسان، ومحصلة التفاعلات والمناقشات على مستوى الطبقة السياسية والقوى الفاعلة في المجتمع المدني، كما وُفّقت في البحث عن أحسن السبل لتسوية نزاعات الماضي وحلها بشكل عادل ومنصف.

في هذا الشأن، سُجل انبعاث إرادة الانخراط في مسار المصالحة من داخل النظام نفسه الذي قرر بجرأة إحداث أثر إيجابي في اتجاه التحديث والديمقراطية، مع وضع حدٍ لاستعمال العنف في تدبير الخلافات السياسية، خصوصًا في الجامعات المغربية. وامتصت هذه المبادرة غضب الطلاب والمثقفين، فكانت من التجارب الموضوعية التي تميزت بتجنب الردود القوية للعنف التي أدت إلى إطاحة أنظمة في دول أخرى، أو إلى تغيير الحكم بصفة جذرية، فجاءت هذه التجربة في سياق تفاوضي سلمي نتجت منه توازنات بخصوص تدبير شؤون المغرب العامة.

إذا كانت هذه التجربة قد حققت مكاسب كبيرة بالنسبة إلى ثقافة الحريات والاعتراف، فإن هناك مجالات كثيرة تنتظر مبادرات إصلاحية من الدولة، وهي لا تزال تثير احتجاجات طالبية من حين إلى آخر، ومنها العدالة في التعليم في ظل تنامي الخصخصة، وتفعيل مخططات «الإصلاح الجامعي»، وتغييب شروط التحصيل الجامعي عبر محدودية الوحدات الجامعية، والبنى التحتية الضرورية للطلاب، والحرمان من الأحياء الجامعية وتدني خدماتها، وضعف المنح المقدمة إلى الطلاب الباحثين وعدم تعميمها في ظل ارتفاع الأسعار، الأمر الذي يُثقل كاهل الطالب الجامعي، ويحد من تكافؤ الفرص أمامه، إضافة إلى مصادرة الحريات النقابية في بعض الأحيان، وهي من الأمور التي ربما تُفقِد الطلاب والأساتذة ولاءهم لجامعاتهم ووطنهم.

سادسًا: ضابط الولاء الأكاديمي

استفادت الجامعات المغربية في بنائها الأكاديمي من المؤسسات العتيقة أو التقليدية، حيث إن أغلبية المؤطرين للجامعة في فترة السبعينيات كانت متشبعة بروح وطنية عالية وبولاء تام لخدمة الجامعة. وكان الباحث المغربي يعبر عن هذا الولاء بخدمة طوعية عامًا أو عامين تسمى «الخدمة المدنية»، وهي نوع من الولاء في الفكر الإداري يشير عمومًا إلى مدى ما يُبديه الأستاذ أو الموظف من إخلاص واندماج ومحبة تجاه عمله، وانخراطه في مجال البحث العلمي برغبة قوية وجهد متواصل لتحقيق أهداف وطنية.

لكن مع مرور الزمن، بدأ هذا «الولاء التنظيمي» (Organizational Loyalty) يتراجع في الجامعات المغربية لأسباب عدة، منها: غياب الاعتناء بالأطر العاملة وضمان حق ترسيمها واندماجها، وذلك بسبب تكاثر أعدادها حتى أصبح بالإمكان الاستغناء عن خدماتها في بعض الأحيان، وإن كانت طوعية، لسبب من الأسباب، ثم غياب استنهاض القدرات المادية والبشرية واستخدامها في مكانها الملائم لخدمة المصلحة العامة.

يضاف إلى ذلك سبب آخر هو شطط الأكاديميين أنفسهم في الحرية الأكاديمية التي هي سيف ذو حدين، يمكن أن يستعمله أعضاء هيئة التدريس في التعبير الموضوعي عن آرائهم داخل صفوفهم، مع احترامهم ضوابط المنابر العلمية وأخلاقياتها، ويمكن استعماله في ما يسيء إلى المُثُل العليا لهذه الحريات؛ فحينما تُستعمل الفصول الدراسية منبرًا للتعبير عن الآراء الشخصية والدعاية الاجتماعية والدينية والسياسية، يكون ذلك على حساب ولاء الطالب الباحث، حيث يكون فيه إجبار الطلاب على تحمل المساقات الأيديولوجية التي يسير عليها الأستاذ، فتصبح الحريات الأكاديمية حينذاك مادة «مذهبية» كأنها نوع من غسل الدماغ تترتب عنه عواقب سيئة تنعكس على ولاء الطلاب لمؤسستهم ووطنيتهم بصفة عامة.

لذلك، لا بد من إصلاح البيئة الأكاديمية من أجل اكتساب ولاء الباحث والطالب معًا، ويكاد هذا الشأن يكون مشترَكًا على المستوى العالمي. وكانت

الرابطة الأميركية لأساتذة الجامعات (AAUP) قد أوردت في تصريحات لها عددًا كبيرًا من الحالات التي تتصل بالحريات والمهنية والأخلاق الأكاديمية التي تنطبق على التدريس في الفصول الدراسية الجامعية، وتوضح هذه التصريحات أنه يجب أن تكون الحريات الأكاديمية (مثل الحريات كلها) متوازنة مع المسؤولية المهنية[20].

سابعًا: ضابط التنمية الاجتماعية

تشير المادة رقم 26 من القانون رقم 01.00 الذي يتعلق بتنظيم التعليم العالي، إلى أن المؤسسات الجامعية تمارس مهماتها في إطار السياسة الوطنية للتعليم العالي، «وتشارك في مجهود اندماج النظام الوطني للتعليم العالي وتنسيقه وعقلنته وذلك عن طريق المساهمة في تنمية التكامل مع المؤسسات الجامعية؛ وإقامة الجسور مع المؤسسات الجامعية بين برامجها ومساقاتها؛ وإنجاز وتسيير برامج مشتركة في مجالَي التكوين والبحث؛ وتنمية التآزر من خلال إنشاء مراكز أو أقطاب متخصصة»[21].

لكن طبيعة التنمية وآفاقها بقيت غائبة عن برنامج الجامعات المغربية التي لا تزال تعاني إشكال الأهداف الأيديولوجية والسياسية للطبقات السائدة التي تعتبر قطاع التعليم مجالًا للارتقاء الاجتماعي أو الرفاه الاجتماعي، وليس قطبًا متكاملًا لـ «التنمية المستدامة» التي تلبي حاجات الحاضر من دون النيل من قدرة الأجيال المقبلة، فكان الشباب الجامعيون أول من تضرر من تصور السلطة الأكاديمية للتنمية الاجتماعية، حيث يبقى خارج إطارها أعوامًا غير محدودة، وهو عاطل من العمل بعد تخرجِه في الجامعة العمومية، خصوصًا في الجامعات التقليدية، كالآداب والقانون والعلوم الإنسانية وبعض التخصصات العلمية الأخرى، والسبب في ذلك هو سياسة التنمية التي نُسجت في المغرب حول الناس، وليس الناس حول التنمية[22]. ولذلك كانت هناك هوة كبيرة لم تستطع الجامعات المغربية

(20) *Policy Documents and Reports*, 9th ed. (Washington, DC: American Association of University Professors (AAUP), 2001).

(21) الجريدة الرسمية (الرباط)، العدد 4798 (25 أيار/ مايو 2000)، ص 1194.

(22) محمد عابد الجابري، المغرب المعاصر: الخصوصية والهوية.. الحداثة والتنمية (بيروت/ الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي، 1988)، ص 16.

حتى الآن أن تردمها، ويتعلق الأمر بالترابط بين الأمن الإنساني والتنمية، وجعل الحق في التنمية البشرية حقيقة واقعة وبصورة مستدامة. ومن مسؤوليات البحث العلمي، كما يذهب إلى ذلك المفكر الاقتصادي أمارتيا سِن الذي يرى أن الحريات الاقتصادية والحريات السياسية تساعد على تعزيز بعضها بعضًا، وتماثلها في ذلك الفرص الاجتماعية في التعليم والرعاية الصحية، بما تتطلبه من عمل جماعي، لتكمل الفرصَ الاقتصادية والمشاركةَ السياسية، في التغلب على الحرمان[23].

بناء عليه، ينبغي للجامعات المغربية وغيرها من الجامعات العربية أن تساهم في كامل الحريات في مؤشر التنمية الاجتماعية للوطن، من دون فرض قيود أو شروط على بحوثها، وذلك من خلال دعم الحريات الأكاديمية في الجامعات التي تضمن لها الفاعلية الاجتماعية والسياسية في المساهمة في القضاء على الفقر، وتعزيز الديمقراطية، ومكافحة المجاعات وتدبير الأزمات والصراعات، وتأكيد فاعلية المرأة في التغيير الاجتماعي، وتشجيع الثقافة والدفاع عن حقوق الإنسان، وتحسين الخدمات الاجتماعية، والرعاية الصحية، وتعزيز المساواة بين الجنسين، وتوسيع تقانة المعلومات والاتصال، وغير ذلك[24]. ويتعين على ضابط التنمية أن يوجه الاهتمام إلى التنمية الاجتماعية المستدامة، على ألا تقتصر على استثمار القوى البشرية والمؤسسات الوطنية لبسط السلطة المادية والروحية في المجتمع، أو نهج سياسة إقصاء الطبقات الاجتماعية الفقيرة وذات الدخل المحدود، وحرمانها من الحق في التعليم والمعرفة والارتقاء الاجتماعي.

تولد من فقدان التوازن بين ضابط التنمية ومطالب الحريات الأكاديمية التمييز الجغرافي للتعليم بين المدن الكبرى التي تتمركز فيها المؤسسات التعليمية بأسلاكها ومستوياتها المختلفة، والمدن الصغرى والبوادي البعيدة عن هذه المؤسسات، حيث حُوّلت المدن الكبرى إلى مراكز ثقافية رسمية يستفاد منها، على العكس من المدن الصغرى التي يتحمل طلابها تكلفة باهظة من أجل ضمان أماكن الإيواء وتوفير شروط المتابعة الدراسية على نفقتهم الخاصة.

---

(23) أمارتيا سن، التنمية حرية، ترجمة وتقديم شوقي جلال، عالم المعرفة 303 (الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، 2004)، ص 7-10.

(24) المرجع نفسه.

في ظل سياسة تعليمية طبقية لا تراعي الخصوصيات السوسيو- ثقافية، تبقى الجامعة في بعض الأحيان مجالًا لممارسة العنف السيكولوجي على الطلاب المحرومين الذين كان من المفروض على الدولة أن تحتضنهم، وتضمن لهم على الأقل شروط الإيواء اللائق والتغذية، مع الاستفادة من العوائد الوقفية كما كانت في عهد جامعة القرويين. ومن واجب الدولة حماية الطالب الباحث والنظر إليه على أنه عنصر فاعل في التنمية منذ دخوله الجامعة، حتى لا يشعر بأن جامعته تعلم ثقافة غريبة عن محيطه الاجتماعي، ولا تقاسمه همومه اليومية والمعيشية التي تحاصره نفسيًا واجتماعيًا، ومن ثم، يحولها في تصوره إلى كائن غريب عنه لا يقوم بالدور المنوط به، بقدر ما هو كائن يعرقل الارتقاء الاجتماعي.

لذلك، فإن المغرب، شأنه شأن باقي البلدان العربية، مُطالَب بوضع مقياس للحريات الأكاديمية الموجودة في جامعاته، وهو مقياس مهم وضروري لأنه يحدد من جهة أولى درجات الجودة في مؤسساته، ويراقب من جهة ثانية أوضاع البيئة الأكاديمية التي تحقق هذه الجودة. وإن تعميم هذا المقياس والعمل به سيدعم ضوابط الحريات الأكاديمية داخل الجامعات، كمقياس لدرجات الولاء والعدالة والحريات؛ وحماية السير العادي لعملية التدريس، وإلغاء العقبات والقيود في سياسات التعيين في الجامعات، ولا سيما في ما يتعلق بعضو هيئة التدريس، وكذا دعم البحث العلمي، وتوفير البيئة الصالحة التي تضمن الاستقرار النفسي والاجتماعي لإعداد البحث العلمي، واعتبار الحريات الأكاديمية لا تنفصِل عن الجو العام للحريات السياسية خارج حدود الجامعة.

ثامنًا: الحريات الأكاديمية وضوابط سوق الشغل في الجامعات المغربية

تنتقد الرأسمالية السير الأكاديمي في الجامعات لاعتماده نظامًا فضفاضًا ومزدوَجًا (منفتحًا ومنغلقًا)؛ فهو يتسم بالعقلانية ويتميز بالعفوية والارتجال في آن[25]. ووفق هذا التصور، فإن الجامعات العربية، وضمنها الجامعات المغربية،

(25) David Wicks, «The Institution of Tenure: Freedom or Discipline?,» *Management Decision*, vol. 42, no. 5 (2004), pp. 619-627.

مدعوة إلى وضع ضوابط لرأس المال الأكاديمي من أجل تحسين قدرتها التنافسية في الاقتصاد العلمي القائم على المعرفة، حيث تكيف رأسمالها البشري مع إنتاجها المعرفي، حتى تضمن توفير الخدمات التعليمية على النحو الملائم، لعدد متزايد ومتنوع من الطلاب.

تحتاج هذه الضوابط إلى التحديد الدقيق لمخرجات سوق الشغل التي تتوقف على دراسة مؤشرات رأس المال الأكاديمي في الجامعات، ووضع مخططات مستقلة للأعوام الأكاديمية لكل جامعة على حدة، ثم دراسة معطياتها الإنتاجية في مجال البحث العلمي، اعتمادًا على المصادر والبيانات التي تقدمها إدارة البحوث الاقتصادية ونتائج المسح الأكاديمي لكل جامعة، وهي معطيات غائبة حتى الآن عن إدارة الشأن الجامعي في المغرب.

جلبت سياسة السوق ثقافة اجتماعية عالمية لها تأثير كبير في إصلاح التعليم العالي، كأن هناك ثقافة جديدة ومختلفة يجري إنتاجها[26] حيث أصبحت الأنظار تتجه نحو العالم الخارجي والتأثر بتجاربه وثقافته، وهو جانب ظاهري للحرية الأكاديمية التي تقتضي وضع ضوابط لسلطة السوق.

على النقيض مما كان يعيشه المغرب في فترة السبعينيات والثمانينيات من القرن الماضي، حين عرف اضطرابات في الحريات الأكاديمية وحراسة الثقافة الذاتية، بدأت أدبيات جديدة وانفتاح كبير على العلوم الاجتماعية الغربية، خصوصًا في مطلع الألفية الثالثة. وكان وعي الدولة المغربية الحديثة واضحًا في ظل هذه التوجهات التي يشهدها التفكير الاجتماعي والاقتصادي العالمي، وهو ضرورة التوجه نحو بناء السياسة والديمقراطية والحريات وحقوق الإنسان، ونحو بناء صحوة ثقافية لها دور في التعليم والتنمية.

لكن هناك بعض المعوقات التي ما زال التعليم العالي والبحث العلمي في المغرب يعانيان بسببها في طريق الوصول إلى التنمية والإفادة من معطيات الثقافة العالمية. ولعل من أبرز هذه المعوقات غياب ضوابط لحرية سوق الشغل وسبل تعزيزها في الوسط الجامعي في المغرب، وتأثر تاريخها بعاملين أساسيين:

---

(26) علي حرب، أوهام النخبة أو نقد المثقف (الدار البيضاء، بيروت: المركز الثقافي العربي، 1996)، ص 95.

- **العامل الأول** هو ما عرفه المغرب منذ الخمسينيات من هجرة الكفاءات والعقول المبتكِرة والقادرة على الإبداع والتطور والإنتاج إلى تنمية بلدان أخرى، فيما المغرب في حاجة ملحة إلى كفاءاتها المؤهلة، خصوصًا في قطاعَي التعليم العالي والصحة.

- **العامل الثاني** هو ما عرفه المغرب في نهاية التسعينيات وبداية الألفية الثالثة، من تراجع هيبة التعليم العام، ومن التوسع والهيمنة اللذين يمارسهما القطاع الخاص في المدارس العليا والجامعات على الطالب الباحث، عن طريق الرسوم الدراسية المفروضة، والتنافس على أفضل الطلاب من خلال القبول الجامعي، حتى أصبح الطالب الباحث سلعة استهلاكية، يخضع لمقاييس طبقية تفرضها السوق، ولا علاقة لها بما اكتسبه الطالب من هوية أو ثقافة محلية في الجامعات العمومية.

كان لهذين العاملين أثر كبير في مسار التنمية التي هي من أهداف الحريات الأكاديمية، فساهما معًا في تكريس سياسة العشوائية في مستوى النسق البيداغوجي وفي مستوى توازن الموارد البشرية.

لا تزال وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في المغرب محجمة عن تخصيص بحوث عميقة لدراسة أسباب هذه الظاهرة، والعمل على تلافي آثارها السلبية والبحث عن معالجاتها الجذرية، لما تمثله هجرة الكفاءات والكوادر من طاقة كامنة وقوة فاعلة لإحداث التغييرات الاجتماعية والاقتصادية والتنموية المنشودة.

كانت هجرة الكفاءات المغربية قد بدأت في الخمسينيات والستينيات من القرن الماضي، لتزداد بشكل كبير مع الطلاب الباحثين والأكاديميين في مرحلة الثمانينيات والتسعينيات بسبب الفرص التي يتيحها التعليم الخاص وفروعه في داخل المغرب، أو بسبب غياب الأوضاع البحثية الملائمة لعدد من التخصصات العلمية، أو بسبب المناخ الاقتصادي الملائم، وحرية التفكير والتشجيع، والاهتمام الواسع الذي توليه دول الجذب للوسائل المعلوماتية والتقنية العالمية.

يمكن النظر إلى الحالة المغربية وخصوصياتها على أنها لم تكن منذ بداية الاستقلال تعي أهمية استثمار قدرات الكوادر وكفاءاتهم العلمية لتطوير البنية التحتية للبلد وتنميتها، بقدر ما انصب اهتمامها على بناء الخصوصيات الثقافية والدولة الوطنية، ولم تستثمر في ما بعد هذه المرحلة في رأس المال البشري، ولم تخصص له موازنات من أجل التدريب وتحسين أساليب التعليم والتدريس الملائم مع التقانة الحديثة.

أصبحت المعرفة الحديثة اليوم خاضعة لسلطة حقيقية هي سلطة السوق التي لها تأثير عميق في الجامعة، خصوصًا في مجالها البحثي المعاصر، حيث أصبحت تفرض عليها قوانين صارمة في تحصيل المعرفة ونشرها.

لعل النظر في تقدم بعض الدول كان بسبب أسواقها الجامعية، كما هو الشأن في الولايات المتحدة التي وفرت المزيد من الثروات، ومن رأس المال البشري على نحو أفضل، ومن روابط اقتصادية أقوى مكنتها من الإفادة من أوضاع الهجرة ورواج سوقها العلمية؛ فعلى الرغم من تقليص هذه الأسواق سيطرة الجامعة على النشاط الخاص بها، فإنها دعت في الوقت نفسه إلى ضوابط، منها احترام الجامعات مبدأ التنافسية والتحرر والاعتبارية. وكان لها تأثير في أربعة مجالات رئيسة: التمويل والتعليم والبحث والمشاركة في التنمية الاقتصادية الإقليمية والوطنية[27].

خاتمة

حاول هذا البحث أن ينتقد، وأن يقترح في الوقت عينه، عددًا من الضوابط والمعايير التي يمكن أن تكون بنية أساسية للحريات الأكاديمية في الجامعات المغربية، وفي غيرها من الجامعات العربية التي تُقاسمها المصير نفسه. وهي رسالة تؤكد للمعنيين بالشأن الجامعي من سلطة ومجتمع أكاديمي ونافِذين في تدبير سوق الشغل، أن الإصلاح الجامعي وأوضاع البحث العلمي لا يمكن

(27) Geiger.

تفعيلهما بشكل موضوعي إلا في ضوء الضوابط المرسومة للحريات الأكاديمية، التي لا تزال غائبة عن الجامعات المغربية وغيرها من الجامعات العربية، حتى أضحت الجامعة في كثير من البلدان العربية فضاء شكليًا لتكريس السياسات والخطابات الرسمية، بدلًا من الانفتاح الحُر على قضايا المجتمع الحقيقية وعلى المتغيرات والتحديات التي يفرضها المحيط الدولي المتسارع. وهذا دليل على أن السياسات المختلفة التي تنهجها الجامعات المغربية لم تفلح، إلى حد كبير، في نقلها من مظاهر الانغلاق والجمود والتبعية إلى مؤسسات ذات سيادة اعتبارية واستقلالية ذاتية.

لذلك، كان مشروع هذا البحث جزءًا من الأهداف التي يقتضيها بناء مجتمع المعرفة الذي لا يتحقق إلا من خلال الاهتمام بالمجتمع الأكاديمي وتعزيز حريته الفكرية والعلمية والتزامه الأخلاق الأكاديمية من نبذ الأنانية والانغلاق وبُعد عن التلقين الأيديولوجي وتحمل المسؤولية والانضباط والموضوعية والأمانة في التعامل مع غيره، وعدم التمييز بين الطلاب على أساس الدين أو العِرق أو المكانة الاجتماعية أو صلة القرابة أو المذهب، والتزام القواعد العامة للامتحانات، والتزام القواعد العامة التي تنظم العملية التعليمية، وكل ما من شأنه الارتقاء بمستوى البحث العلمي لدى الطلاب وتحصيلهم العلمي.

المراجع

1 - العربية

ابن غازي، الطيب (مشرف). **فكرة الجامعة: أعمال الندوة التي انعقدت بالرباط في ما بين 11 و15 آذار/ مارس 1997**. ندوات ومناظرات؛ 72. الرباط: كلية الآداب والعلوم الإنسانية، 1997.

الجابري، محمد عابد. **المغرب المعاصر: الخصوصية والهوية.. الحداثة والتنمية**. بيروت؛ الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي، 1988.

الجريدة الرسمية (الرباط): العدد 4798 (25 أيار/ مايو 2000).

حرب، علي. **أوهام النخبة أو نقد المثقف**. بيروت/ الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي، 1996.

سن، أمارتيا. **التنمية حرية**. ترجمة وتقديم شوقي جلال. عالم المعرفة 303. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، 2004.

عبد الله، عبد الخالق. «الحريات الأكاديمية في جامعة الإمارات العربية المتحدة». **المستقبل العربي**. السنة 17. العدد 190 (كانون الأول/ ديسمبر 1994).

الكتاني، محمد. «الجامعة المغربية والبحث العلمي في ظل الرعاية الحسنية السامية: عمل دائب في تحقيق هوية المغرب الحضارية». **دعوة الحق**. العدد 317 (آذار/ مارس 1996).

كرم، يوسف. **تاريخ الفلسفة اليونانية**. القاهرة/ دار المعارف، 1959.

المجلة المغربية للإدارة المحلية والتنمية. الرباط: العدد 36، 2002.

محسن، مصطفى. «الجامعة المغربية وإشكالية التنمية: تأملات سوسيولوجية في بعض عوامل الأزمة وتحولات المسار». **فكر ونقد**. السنة 7. العدد 65 (كانون الثاني/ يناير 2005).

2 - الأجنبية

Bawa, Ahmed C. «Academic Freedom and Emerging Research Universities.» *Social Research: Free Inquiry at Risk: Universities in Dangerous Times*. Part I. vol. 76. no. 2 (Summer 2009).

Brickman, William W. «Academic Freedom: Past and Present.» *Journal of Thought*. vol. 3. no. 3 (July 1968).

Hook, Sidney. *Academic Freedom and Academic Anarchy*. New York: Dell Pub. Co., 1971.

Geiger, Roger L. *Knowledge and Money: Research Universities and the Paradox of the Marketplace*. Stanford, Calif.: Stanford University Press, 2004.

Policy Documents and Reports. 9th ed. Washington, DC: American Association of University Professors (AAUP), 2001.

Powell, Walter W. & Jason Owen-Smith. «Universities and the Market for Intellectual Property in the Life Sciences.» *Journal of Policy Analysis and Management*, vol. 17, no. 2 (Spring 1998).

Wicks, David. «The Institution of Tenure: Freedom or Discipline?.» *Management Decision*, vol. 42, no. 5 (2004).

Wiener, Philip P. (ed.). *Dictionary of the History of Ideas: Studies of Selected Pivotal Ideas*. New York: Scribner, 2009.

الفصل الرابع عشر

الحرية الأكاديمية وتحولات الحراك في المنطقة

إدريس لكريني

سُئل الجنرال فرانكو ذات يوم: ما هي الدكتاتورية؟
فأجاب: أن تجعل المثقفين والمفكرين يصمتون.

تعد الحرية الأكاديمية أساس تطور الجامعات ومؤسسات البحث العلمي، فهي التي تضمن استقلالها الإداري والمالي والفكري، وهي التي تمنح الثقة للباحثين على نحو يدعم انفتاح هذه المؤسسات على محيطها المجتمعي بقضاياه وتطلعاته وإكراهاته. وبرزت الحرية الأكاديمية في إطار تطور الجامعات وكردة فعل على الهيمنة التي كانت تفرضها الكنيسة في القرون الوسطى على الحياة العامة، والحجر الذي كانت تبسطه على الإبداع والاجتهاد بكل مظاهرهما.

حين زادت التقارير والتصنيفات الدولية التي تضع الجامعات ومؤسسات البحث العلمي العربية في مراتب متدنية بحسب مناهجها ومضامينها ومخرجاتها، مقارنة بنظيراتها في عدد من دول العالم، كان من الطبيعي أن تكون حصيلة الجامعات العربية هزيلة من حيث الترجمة والتأليف والاختراع والمساهمة في التنمية ومواكبة التحولات الجارية في المجتمع ...إلخ.

ألقت مظاهر الاستبداد بظلالها على أداء هذه المؤسسات ومخرجاتها؛ ذلك أن الإبداع والاجتهاد في المجالات الفكرية المختلفة لا يأتي إلا في فضاء قوامه الممارسة الديمقراطية. ومع انطلاق الحراك في المنطقة، بدت تداعيات هشاشة

المؤسسات الأكاديمية واضحة من حيث عدم قدرة النخب الأكاديمية على مواكبة الحراك وتوجيه فاعلياته؛ على نحو ساهم في حدوث ارتدادات وارتباكات وغياب رؤية واضحة في عدد من دول الحراك.

إضافة إلى ذلك، فإن رفع شعارات مرتبطة بالحرية والكرامة وإنهاء الفساد والاستبداد في خضم الاحتجاجات والتظاهرات التي شهدتها دول الحراك، يحيل على أن مسؤولية النخب الأكاديمية والمثقفة بوجه عام تطرح نفسها بصورة ملحة في هذه المرحلة المفصلية في تاريخ المنطقة؛ كما يحيل الأمر على أن واقعًا أكاديميًا جديدًا قوامه الحرية والاستقلالية والمسؤولية يمكن أن يُؤسس مع تدبير المرحلة بطريقة جيدة، وأن يُنشئ مؤسسات دستورية وسياسية تكون حاسمة تجاه مظاهر الاستبداد.

ينطلق البحث من ثلاث فرضيات؛ تفترض **أولاها** أنه من منطلق أن البحث العلمي البناء لا ينتعش إلا في مناخ تطبعه الحرية والديمقراطية، فإن تكلفة الاستبداد في دول المنطقة قد طاولت بظلالها القاتمة فضاء الجامعة ومؤسسات البحث العلمي من حيث مخرجاتهما وتفاعلهما مع المجتمع. وتشير **الفرضية الثانية** إلى أن هشاشة الحرية الأكاديمية في المنطقة لم تسمح للفاعليات الأكاديمية المختلفة بمواكبة تحولات الحراك وتوجيهها. أما **الفرضية الثالثة**، فهي تحيل على أن ما يجري في المنطقة من تحولات متسارعة يسائل بحدة واقع الحرية الأكاديمية، ويطرح أهمية استحضارها وبلورة جهد سياسي وتشريعي وتقانة تدعمها، وذلك على نحو يمتن مسار التحول داخل البلدان التي شهدت مظاهر مختلفة من الحراك؛ فيبقى مستقبل الحرية الأكاديمية رهينًا بمسار تحولات الحراك.

من منطلق أن مساهمة البحث العلمي في تطور المجتمعات وتحسين الإنتاج في المجالات المختلفة لن تأتي إلا من خلال وجود هامش مقبول من الحرية الأكاديمية الحافزة على الإبداع والاجتهاد والممارسة الديمقراطية، فإن المناخ السياسي السائد في كثير من الدول العربية ساهم مساهمة واضحة في تدني مستوى البحث العلمي وتراجع صدقيته. وحرصت أنظمة كثيرة في المنطقة على بقاء الأوضاع السياسية على حالها، ورفضت أي تغيير تساهم فيه النخب المثقفة

والأكاديمية، الأمر الذي كان له انعكاسات وخيمة على مستوى تضييق هامش الحرية الفكرية. غير أن تحولات الحراك الراهن بالمنطقة يفتح باب الأمل في اتجاه دعم الحرية الأكاديمية، وتطوير البحث العلمي، بوصفهما رافعة للتنمية والتقدم وترسيخ الممارسة الديمقراطية.

من ثم، يتوخى البحث تناول مفهوم الحرية الأكاديمية، والسياق التاريخي لظهورها، والأساس الاتفاقي والقانوني الذي يؤطرها، قبل التطرق إلى واقع الحرية الأكاديمية في المنطقة العربية، وتداعيات هشاشة البحث العلمي على مسار التنمية والديمقراطية في المنطقة، ثم الختم بالتداعيات المحتملة للحراك من حيث دعم أسس الحرية الأكاديمية في المنطقة. وفي هذا السياق سنحاول الإجابة عن أسئلة: ما موقع الحرية الأكاديمية من تحولات «الحراك» القائم في المنطقة؟ هل يمكن للتغيير أن يتحقق في ظل أنظمة تعليمية متردية ترسخ ثقافة الاستكانة والرأي الواحد؟ إلى أي حد يمكن ترسيخ هذه الحرية أن يدعم التغيير ويؤسس بناء دولة مدنية تتسع للجميع؟

نظرًا إلى تعقد الموضوع وتعدد الإشكالات التي يتناولها، سنستحضر مجموعة من المناهج في التعامل معه. فهناك المنهج التاريخي الذي سنحاول من خلاله رصد التطور التاريخي للحرية الأكاديمية، والمنهج الوصفي من أجل الوقوف على واقع الحرية الأكاديمية في المنطقة وتداعياتها، ومن ثم المنهج التحليلي لرصد تداعيات الاستبداد على الحرية الأكاديمية وعلاقة هذه الحرية بتحولات الحراك، وبلورة خلاصات ونتائج في علاقتها بالموضوع الذي هو في قيد البحث.

أولًا: السياق المفاهيمي والتاريخي للحرية الأكاديمية

ينطوي البحث العلمي في صورته الاجتماعية أو الطبيعية على أهمية قصوى في عصرنا الحالي؛ ولذلك يشهد استثمارًا متزايدًا من الدول المتقدمة، وتُخصص له إمكانات مالية وتقانية وبشرية هائلة، فضلًا عن التشريعات التي تكفل حريته بوصفه خيارًا استراتيجيًا لتجاوز الإكراهات المختلفة، ولمواجهة عدد من التحديات المجتمعية الكبرى في بعدها المحلي والإنساني؛ ذلك أنه

«يهدف إلى حل المشكلات ووضع التعميمات بعد التنقيب الدقيق عن جمع الحقائق المتعلقة بالظاهرة المراد دراستها، إضافة إلى تحليل جميع الأدلة التي يتم الحصول عليها، وتصنيفها تصنيفًا منطقيًا، فضلًا عن وضع الإطار الملائم لتأييد النتائج التي يتم التوصل إليها»[1]. ولا ينتعش البحث العلمي البناء والإبداع الخلاق إلا في مناخ تطبعه الحرية والديمقراطية. وإذا كانت أجواء الاستبداد في المنطقة العربية قد ساهمت إلى حد بعيد في التأثير سلبيًا في صدقية التعليم والبحث العلمي وموضوعيته، وتجاوز مساهماتهما في تنوير المجتمع وتحقيق التنمية، من خلال سياسات وتشريعات تهمش منظومة التعليم بوجه عام، وتكرس علاقة الشك والحذر بين صانع القرار والباحث، فإن ما يجري في المنطقة من تحولات اجتماعية وسياسية يُسائل بحدة واقع الحرية الأكاديمية، ويطرح أهمية استحضارها وبلورة جهد سياسي وتشريعي وتقني يدعمها، على نحوٍ يُقوي مسار التحول داخل البلدان التي شهدت مظاهر مختلفة من الحراك.

ظل التعليم في كثير من دول المنطقة آلية لإعادة إنتاج الاستبداد وترسيخه؛ إذ تحول كثير من النخب المثقفة والأكاديمية إلى أبواق لترديد الخطابات الرسمية أحيانًا، وتبريرها أحيانًا أخرى. وهناك عدد من المشكلات المعوقة للبحث العلمي في المنطقة، منها المشكلات الإدارية المرتبطة بغياب سياسة وخطة استراتيجية للبحث العلمي، وغياب تنسيق وتعاون بين البلدان العربية في هذا المجال، بل حتى بين الجامعات المختلفة حتى في داخل البلد الواحد أيضًا، إضافة إلى المشكلات السياسية المتمثلة في عدم الاستقرار الذي يُعد قاعدة أساسية للبحث العلمي[2]. وتُبرز وضعية البحث العلمي في المنطقة العربية غياب استراتيجيا واضحة المعالم في هذا الشأن، ووجود بَوْن شاسع بين الجامعات ومراكز البحث ومحيطها، بفعل إهمال مخرجاتهما وعدم إيجاد الشروط الكفيلة واللازمة لتطوير أدائهما.

إن خروج الجماهير في سياق الحراك المجتمعي في المنطقة لم يكن بسبب إكراهات اجتماعية مرتبطة بالفقر والبطالة فحسب، بل تحكمت فيه أيضًا عوامل

---

(1) مصطفى عبد العظيم الطبيب، «ضمان جودة البحث العلمي في الوطن العربي»، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، السنة 6، العدد 13 (2013)، ص 103.

(2) المرجع نفسه، ص 105.

مرتبطة بالتوق إلى الكرامة والحرية ورفض الاستبداد. فالمركزية المفرطة في تدبير الشؤون العامة انعكست انعكاسًا كبيرًا على أداء منظومتَي البحث والتعليم وعلى رسالتيهما النبيلة في المجتمع.

شكل عدد من الجامعات، في مناطق مختلفة من العالم، مصدرًا لكثير من المساهمات الفكرية والفلسفية التي كان لها انعكاس كبير على الإنسانية ونهضتها وتنميتها، وعلى مسار حركات التحرر العالمية. كما أن أهمية الجامعات في عالم اليوم أصبحت تُقاس بمقدار مخرجاتها ومساهماتها العلمية والبحثية، وبلورة حلول لمعضلات ومشكلات اجتماعية مختلفة.

إن كسب رهان تنشئة مواطن وتكوينه على نحو يمارس فيه التفكير بحرية ويستطيع طرح الأسئلة وتوجيه النقد، ويتسم ببعد في الرؤية، ويشعر بالانتماء والمواطنة، يتوقف في جزء كبير منه على دعم منظومتَي التعليم والبحث العلمي. كما أن مهمات الباحث الأكاديمي المرتبطة بالتدريس والبحث تتسم أنها رسالة نبيلة أكثر منها ممارسة وظيفة.

ينطوي قطاع التعليم والبحث العلمي بوجه عام على أهمية حيوية بالنظر إلى انعكاساته المفترضة على مناحي الحياة المختلفة، وإلى ارتباطه بالاستثمار في الإنسان نفسه. فالتعليم يزود الأفراد بالمعارف والمهارات التي تمكنهم من تفعيل كل ما لديهم من طاقات كامنة، كما يؤدي إلى الحد من الفقر، ويزيد فرص العمل، ويعزز الازدهار الاقتصادي، ويساهم في ترويج أنماط الحياة الصحية، وفي ترسيخ دعائم الديمقراطية، وتغيير السلوك في اتجاه حماية البيئة وتمكين المرأة[3]. ثم إنه توجد علاقة وطيدة بين المنظومة التعليمية والبحث العلمي، ولا سيما في مؤسسات التعليم العالي، فهي الأساس في تخريج الكفاءات البحثية، وأي خلل في هذه المؤسسات ينعكس سلبًا على البحث العلمي[4].

(3) منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع، 4/ 2013: التعليم والتعلم: تحقيق الجودة للجميع: الملخص (باريس: منشورات اليونسكو، 2014)، ص 22، في: http://bit.ly/2kNOAi1.

(4) الطيبب، ص 104.

إن تحقيق التنمية المستدامة بوصفها هدفًا استراتيجيًا يفترض أن يلبيَ متطلبات الحاضر، من دون الإخلال بقدرات الأجيال المقبلة وحاجاتها، يتطلب استحضارَ عنصر البحث العلمي الذي تراكمه الجامعات ومراكز البحث، فضلًا عن الانفتاح على ما تُتيحه التقانة الحديثة من إمكانات وإنجازات واعدة في هذا الشأن، ذلك أن الاعتماد على معطيات البحث العلمي ونتائجه، مع اجتناب الارتجال والعشوائية في اتخاذ القرارات والتدابير على اختلاف أنواعها، يمنحها صدقية ونجاعة واستقرارًا، على نحو ينعكس إيجابًا على تطور المجتمع وتنميته. إضافة إلى ذلك، فإن الدول التي تعرف كيفية تطبيق مخرجات البحث العلمي نجدها دائمًا تحتل مكان الصدارة في مجالات مختلفة.

يظل البحث العلمي دائمًا في حاجة إلى بيئة سليمة تدعم مساهماته في إنتاج المعرفة وتطوير البحوث، كما يظل في حاجة ملحة إلى رصد إمكانات مادية تدعمه، فضلًا عن وجود تشريعات تضمن حقوق الباحثين وتحفظ كرامتهم وحرياتهم.

تحيل الحرية الأكاديمية على تحرر الباحث من الشروط وأنواع الضغط المختلفة التي تقيد أعماله البحثية ونتائجها؛ وتشوش على موضوعيته في هذا الشأن، وهي تقوم على حرية التدريس والبحث، وحق الباحث في ممارسة التفكير والتحليل والنقد والقيام بالمبادرات المختلفة المرتبطة بهذا الشأن بكل حرية، وأضحت الحرية الأكاديمية عرفًا متداولًا ضمن ممارسات الأنظمة التعليمية المعاصرة في البلدان الديمقراطية. وهي تحيل بذلك إلى استقلال المؤسسات الجامعية والبحثية ضمن ما يسمى «الحرية الأكاديمية المؤسساتية»، وعلى الثقة التي تطبع أداء الباحثين وتحفزهم على العطاء والاجتهاد في جو تطبعه حرية التفكير في سياق ما يُعرف بحرية الأستاذ الأكاديمية. وتحيل أيضًا إلى أن يحظى الطلاب بحقوقهم المرتبطة بالتحصيل والمعرفة.

إضافة إلى ما سبق، فإن الحرية الأكاديمية تُبنى على الحق في المعرفة والتوصل إلى الحقائق، والقبول بالاختلاف في الرأي والاستقلالية عن المجال السياسي، فضلًا عن المساهمة في ترسيخ المبادئ والقيم المرتبطة بالحريات

والحقوق في المجتمعات الإنسانية[5]. كما أنها ترتبط بالأمانة العلمية، وما يتصل بها من سعي إلى كشف الحقائق والانضباط بأخلاقيات البحث العلمي، واستقلالية الفضاء الجامعي بمكوناته وحريته في تدبير شؤونه المختلفة، والحق في التعبير عن الرأي والحق في الوصول إلى المعلومات وحرية الضمير. كما تقوم في أدوارها على ثلاثة مرتكزات هي التعليم، والبحث العلمي، والانفتاح على قضايا المجتمع. وكان إعلان ليما في شأن الحرية الأكاديمية واستقلال مؤسسات التعليم العالي قد عرفها أنها «تعني حرية الأكاديمي، فرديًا أو جماعيًا، في متابعة المعرفة وتطويرها وتحويلها، من خلال البحث والدراسة والمناقشة والتوثيق والإنتاج ... والتدريس وإلقاء المحاضرات والكتابة»[6].

ظهرت الحرية الأكاديمية ردة فعل على الهيمنة التي كانت تفرضها الكنيسة في القرون الوسطى على الحياة العامة والحجر الذي كانت تمارسه ضد الفن والعلم والاجتهاد في المجالات المختلفة. كما برزت في أجواء عصرنة الجامعات وتحررها المتدرج من الهيمنة الدينية للكنيسة. وتشير دراسات وبحوث جمة إلى أن أولى معالم الحرية الأكاديمية برزت مع تأسيس جامعة لايدن الهولندية في عام 1575، وإلى أن أُسس هذه الحرية تعززت في عدد من الجامعات الألمانية التي حظي كثير منها بحرية البحث العلمي والتأطير الجامعي؛ مثلما هو الشأن بالنسبة إلى جامعة برلين في عام 1610، وجامعة هال في عام 1694، ثم جامعة روتنجان في عام 1737. في حين يشير آخرون إلى أن إرهاصات الحرية الأكاديمية برزت مع الحضارة اليونانية قبل الميلاد، عندما مُنِحت الفئات المتعلمة حظوة في المجتمع على نحو سمح بظهور مجموعة من المذاهب والتوجهات الفكرية والفلسفية المختلفة التي أغنت الحضارة الإنسانية.

يُشير بعض الدراسات إلى أن مصطلح «الحرية الأكاديمية» استعمل أول

(5) جرى تأكيد هذه المبادئ في المؤتمر الدولي الذي عقدته منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو) في عام 1950 في مدينة نيس الفرنسية.

(6) «إعلان ليما بشأن الحرية الأكاديمية واستقلال مؤسسات التعليم العالي»، منتدى الحوار الإلكتروني حول مقياس الحريات الأكاديمية في الجامعات، في: http://bit.ly/1M7JO4n.

مرة في عام 1915[7]، في حين عُقِد أول مؤتمر عن الموضوع في عام 1925 في الولايات المتحدة الأميركية، وصدر إعلان حقوق أساتذة الجامعات الأميركية في عام 1940؛ علمًا أنها كانت مطلبًا ملحًا ضمن مطالب الهيئات النقابية والمهنية الجامعية في عدد من البلدان الغربية، في فترات مبكرة من القرن العشرين. وفي الولايات المتحدة أصبحت الجامعات تحظى باستقلالية كبيرة، بعيدًا عن أي وصاية أو تدخل مركزيين؛ ما يتيح لها وضع برامجها وخطط عملها من خلال مجالسها الإدارية.

تنطوي الحرية الأكاديمية على أهمية كبرى، فترسيخها هو رهان مربح للدولة والمجتمع، ذلك أن البحث العلمي في صورته الإنسانية والاجتماعية أو الطبيعية الحق يشهد استثمارًا متزايدًا من لدن الدول المتقدمة، حيث تخصص له إمكانات مالية وتقانية وبشرية هائلة، فضلًا عن التشريعات التي تكفل حريته، بوصفها خيارًا استراتيجيًا لتجاوز الإكراهات المختلفة، ولمواجهة عدد من التحديات المجتمعية الكبرى في بعدها المحلي والإنساني.

إن ترسيخ الحرية الأكاديمية وانفتاح صانع القرار عن مخرجات الجامعات ومراكز البحث العلمي، من شأنهما عقلنة القرارات وتجاوز العشوائية والارتجالية المعتمدين في هذا الشأن، واعتماد الدقة[8] والتخطيط الاستراتيجي والرؤية المتبصرة، على نحو يَفي بشروط تحقيق التنمية؛ إذ سمح هذا الخيار لكثير من الجامعات بالاهتمام باستثمار الخلاصات والنتائج التي يخلص إليها العلماء والباحثون ضمن ما يُعرف بـ «اقتصاد المعرفة». كما لا تُخفى مساهمات الحرية الأكاديمية في ترسيخ قيم الديمقراطية والحرية، والمواطنة وتنوير المجتمع، وبلورة حلول ناجعة لقضايا ومشكلات مجتمعية مختلفة.

---

(7) رياض عزيز هادي، «نشأة الجامعات وتطورها»، في: رياض عزيز هادي، **الجامعات: النشأة والتطور - الحرية الأكاديمية - الاستقلالية**، سلسلة ثقافة جامعية، المجلد 2، العدد 2 (بغداد: جامعة بغداد، 2010)، في: http://bit.ly/1Rwix3J.

(8) من الشروط الأساسية للبحث العلمي التزام «الدقة» في جمع المعلومات ونقلها والتحرّي عن مصادرها الأصلية، وكذلك الشأن في استخدام الأدوات البحثية واستخدام المعطيات النظرية والميدانية. انظر في هذا الشأن: كامل القيم، **مناهج وأساليب كتابة البحث العلمي في الدراسات الإنسانية** (بغداد/ بيروت: مركز حمورابي للبحوث والدراسات الاستراتيجية، 2012)، ص 70.

تستمد الحرية الأكاديمية مقوماتها ومشروعيتها من الدساتير والتشريعات الداخلية، ومن المواثيق والقوانين الدولية المختلفة المرتبطة بحقوق الإنسان في علاقتها بالحق في التعليم والحق في حرية الفكر والرأي والتعبير. وفي هذا الشأن، نجد مجموعة من المواثيق والاتفاقات الدولية التي تؤكد ضرورة احترام هذا الحق وأهميته، بوصفها سبيلًا إلى إنتاج المعرفة وترسيخها في المجتمع. فالمادة 26 من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان تؤكد أن التربية ينبغي أن تهدف «إلى إنماء شخصية الإنسان إنماء كاملًا، وإلى تعزيز احترام الإنسان والحريات الأساسية وتنمية التفاهم والتسامح والصداقة بين جميع الشعوب والجماعات العنصرية أو الدينية». كما أن المادة 15 من الميثاق الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية تؤكد أن الدول الأطراف «تتعهد في هذا الميثاق باحترام الحرية التي لا غنى عنها للبحث العلمي والنشاط الإبداعي»؛ الأمر الذي أكده أيضًا كل من الاتفاق المتعلق بمكافحة التمييز في مجال التعليم التي أقرها المؤتمر العام لمنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة في دورته الحادية عشرة في 14 كانون الأول/ ديسمبر 1960[9]، والعهد الدولي المتعلق بالحقوق المدنية والسياسية المؤرخ في 16 كانون الأول/ ديسمبر 1966[10] الذي أكد الحق في حرية الفكر والرأي والتعبير، وميثاق الحقوق والواجبات المتعلق بالحرية الأكاديمية الذي أقرته الرابطة الدولية لأساتذة الجامعات في مؤتمر سيينا في عام 1982، والميثاق الأعظم للجامعات الأوروبية الصادر في مدينة «بولونيا» الإيطالية عن مؤتمر الجامعات الأوروبية ورؤسائها في عام 1988، وإعلان «ليما» للحريات الأكاديمية الصادر في عام 1988[11]، وإعلان «كامبالا» للحرية الفكرية والمسؤولية الاجتماعية في عام 1990 الذي جاء ردة فعل على الصعوبات والمشكلات والتهديدات التي عانتها دول أفريقية كثيرة؛ إذ ربط الإعلان النضال

(9) *Records of the General Conference* (Paris: Firmin-Didot et Cie, 1961), at: http://bit.ly/1Gmfxmj.

(10) «العهد الدولي الخاص بالحقوق المدنية والسياسية»، الأمم المتحدة، 23/ 3/ 1976، في: http://bit.ly/1cjzler.

(11) «إعلان ليما/ بشأن الحرية الأكاديمية واستقلال مؤسسات التعليم العالي- ديسمبر 1988»، الجمعية العربية للحريات الأكاديمية (7 حزيران/ يونيو 2011)، في: http://bit.ly/1LS0yRj.

من أجل الحرية الفكرية بكفاح الشعوب من أجل الديمقراطية وحقوق الإنسان[12]، إضافة إلى توصيات أشغال الدورة 29 من الندوة العامة لليونسكو المنعقدة في عام 1997، وكذلك إعلان الحرية الأكاديمية الصادر عن المؤتمر العالمي الأول لرؤساء الجامعات المنعقد في عام 2005 في جامعة كولومبيا[13].

جدير بالذكر أن إعلان «ليما» بشأن الحرية الأكاديمية واستقلال مؤسسات التعليم العالي عد التعليمَ «أداة للتغيير الاجتماعي الإيجابي»، وأنه «ينبغي أن يكون في ذاته ذا صلة بالحالة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية لبلدٍ بعينه، وأن يسهم في تحويل الوضع القائم نحو البلوغ الكامل لجميع الحقوق والحريات، وأن يكون خاضعًا للتقييم الدائم». كما عد الدولة «ملزمة باحترام وضمان جميع الحقوق المدنية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية للمجتمع الأكاديمي التي يعترف بها ميثاق الأمم المتحدة في شأن حقوق الإنسان»[14].

أما على المستوى العربي، فإن «إعلان عمان للحريات الأكاديمية واستقلال مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي» أكد «ضرورة إلغاء الوصاية السياسية على المجتمع الأكاديمي، والتزام السلطات العمومية باحترام استقلال المجتمع العلمي بمكوناته الثلاثة من أساتذة وطلاب وإداريين، وتجنيبه الضغط الخارجي والتدخلات السياسية التي تسيء إلى حرية الهيئات الأكاديمية مما يوفر شرطًا ضروريًا لنجاح العملية التعليمية وتطور البحث العلمي»[15]. واستحضارًا لما سبق، تترتب عن الحرية الأكاديمية مجموعة من الحقوق يمكن تلخيصها في الآتي:

---

(12) «إعلان كامبالا في شأن الحرية الفكرية والمسؤولية الاجتماعية 1990»، جامعة منيسوتا، مكتبة حقوق الإنسان، في: http://bit.ly/1OKgkjB.

(13) «إعلان الحرية الأكاديمية 2005»، الجمعية العربية للحريات الأكاديمية، في: http://bit.ly/1jYQCuE.

(14) «إعلان ليما بشأن الحرية الأكاديمية واستقلال مؤسسات التعليم العالي».

(15) جاء هذا الإعلان على هامش مؤتمر الحريات الأكاديمية في الجامعات العربية الذي عُقد بدعوة من مركز عمّان لدراسات حقوق الإنسان في عاصمة المملكة الأردنية، يومَيْ 15 و16 كانون الأول/ ديسمبر 2004، بمشاركة نخبة من المفكرين ورؤساء جامعات وأساتذة وباحثين من مختلف الجامعات العربية، في: http://bit.ly/1i0Gjoy.

- الحرية في ممارسة التفكير والتعبير والاجتهاد والاجتماع والتنظيم، في إطار مجموعات ومراكز علمية، من خلال تأسيسها أو الانضمام إليها.

- الحق في إبداء النقد والتعبير عن الرأي بحرية، وتناول القضايا المجتمعية المختلفة من دون تضييق من أي جهة كانت.

- ممارسة المهمات التعليمية بحرية في جو يطبعه احترام تعدد الأفكار واختلاف وجهات النظر.

- عدم المساس بحرية الباحث في اختيار موضوعات البحث وعدم التضييق على تعميم نتائجها ونشرها بكل موضوعية وأمانة علميتين.

- عدم التضييق على الباحثين في ما يتعلق بمشاركاتهم في المؤتمرات والندوات العلمية المختلفة في الخارج والداخل، وإيجاد الإمكانات اللازمة لذلك.

- الحق في الوصول إلى المعلومات من دون مشكلات أو إكراهات، على مستوى توافر المعطيات والمعلومات الإحصائية والمكتبات وعلى مستوى السماح بالوصول إليها والوصول إلى شبكة الإنترنت.

- تجاوز الرقابة في نشر الكتب والمطبوعات الأكاديمية وتوزيعها.

- السماح بممارسة الحرية النقابية في داخل المؤسسات الجامعية.

من ثم، يتطلب تحقق الحرية الأكاديمية على أرض الواقع والممارسة وجود مجموعة من الشروط والمقومات، نميز فيها بين ما هو ذاتي وما هو موضوعي. فعلى المستوى الذاتي، يشكل تهاون كثير من النخب الأكاديمية في ترسيخ استقلالية الفضاء الجامعي والبحث العلمي - لأسباب مصلحية - أحد التهديدات التي تصل إلى هذه الحرية. لذا، فإن هذه الحرية تظل مرتبطة بشروط ذاتية يَفي بها الباحثون أنفسهم؛ وذلك من خلال التزامهم شروط الموضوعية وقواعد الأمانة العلمية، وبذل الجهد على مستوى البحث والاجتهاد والاختراع والابتكار خدمة للمجتمع والإنسانية، وامتلاك الباحثين الجرأة لنشر نتائج بحوثهم العلمية

على الرغم من تناقضها مع المعطيات الرسمية الرائجة، والتشبع بثقافة العمل الجماعي، والإيمان بثقافة الاختلاف وتعدد وجهات النظر، والعمل على إنجاز الكتب والدراسات سبيلًا إلى تعميم المعرفة والوعي، والاقتناع بدور الجامعة في تنوير المجتمع وترسيخ المعرفة الإنسانية.

فضلًا عن ذلك، تبقى الحرية الأكاديمية في حاجة إلى شروط موضوعية وفضاء حر، قوامه سلطة القانون واحترام حقوق الإنسان في تجلياتها المختلفة، على نحو حافز على الإبداع والاجتهاد والابتكار بكل حرية واستقلالية، إضافة إلى دعم البحث العلمي من خلال تطوير منظومة التعليم وإيجاد الإمكانات التقنية والمادية في عملها، واستحضار مخرجاتهما في صناعة القرارات ورسم السياسات العمومية.

إن ترسيخ مفهوم الحرية الأكاديمية لم يأتِ إلا بتضحيات جسيمة بذلها كثير من العلماء والباحثين على امتداد التاريخ الإنساني. فهناك عدد من المحطات التاريخية التي تعكس تلك العلاقة المتوترة التي سادت بين السلطة السياسية و«سلطة العلم»، التي دفع فيها الباحثون والمفكرون ثمنًا من حرياتهم وسلامتهم لترسيخ هذا المبدأ. فدخل مارتن لوثر (1483-1546) في صراع كبير مع رجال الكنيسة نتيجة آرائه الجريئة التي كانت سببًا في طرده من الجامعة، وتحدى غاليلي السُلطة وقيمها وأفكارها ومعتقداتها المتحجرة السائدة في حقل الفلك، مدافعًا عن مبدأ مركزية الشمس ودوران الأرض حولها؛ إذ اتهم بـ«الهرطقة» وتعرض للمحاكمة قبل أن تعترف الكنيسة بخطئها بعد مرور أكثر من ثلاثة قرون على وفاته، وفي آذار/ مارس 2008، كفّر الفاتيكان عن أخطائه حيال هذا المفكر بوضع تمثال له داخل جنبات الفاتيكان.

استطاع عدد من الديمقراطيات الفتية الحديثة أن يحسم شأن مظاهر الاستبداد الذي خيم بظلاله القاتمة على مناحي الحياة المختلفة. فبعد نهاية الحكم العسكري في عام 1985، امتنعت الشرطة العسكرية في البرازيل إلى حد كبير عن التدخل في شؤون الجامعة، حيث استجابت الشرطة للمطالبات باستقلال الجامعات في

العصر الديمقراطي الجديد[16]. ومع انتخاب نلسون مانديلا رئيسًا في جنوب أفريقيا في عام 1994، حمى الدستور الجديد الذي دخل حيز التنفيذ في عام 1997، حرية التعبير؛ ومنها الحريات الأكاديمية. وأصبح التجسس على الطلاب في الجامعة ضربًا من الماضي[17].

أما في المنطقة العربية، فاعتُقل الباحث سعد الدين إبراهيم بذريعة تشويه سمعة مصر، في حين أثارت كتابات الباحث المصري نصر حامد أبو زيد ضجة كبيرة في منتصف تسعينيات القرن العشرين، اتهم في إثرها بالردة والإلحاد وجرى التفريق بينه وبين زوجته ابتهال يونس بموجب قرار قضائي، ليضطر إلى الهجرة إلى هولندا ويلتحق بجامعة لايدن.

ثانيًا: تحولات الحراك ومعضلة الحرية الأكاديمية في المنطقة

كلما زادت وتيرة القمع السياسي وإغلاق المجال العام والتضييق على الحركات والاتحادات الطالبية، زادت الفرص المتاحة أمام مجموعة خارجية كالإعلام والسلطة التنفيذية والأجهزة الأمنية، أو داخلية كقادة الجامعة أو مجموعات من أعضاء المجتمع الأكاديمي، للتدخل في محتوى العمل الأكاديمي وانتهاك الحرية الأكاديمية[18].

مع اندلاع الاحتجاجات التي عمت أقطار المنطقة المختلفة ضمن سياق ما يعرف بتحولات «الحراك العربي»، طُرحت أسئلة كثيرة في علاقتها بتأثيرات الاستبداد وانعكاساته على الحرية الأكاديمية، وإن كانت المتغيرات التي أعقبت

---

(16) ماريون لويد، هينك روسو وسارة ليتش، «تحقيق التوازن بين الأمن والحرية داخل الجامعات: دراسة حالة لثلاث دول: الصراع بين الحفاظ على أمن الجامعات ودعم حق الطلاب في حرية التعبير في الدول التي تمرّ بمراحل انتقالية بقلم ماريون لويد وهينك روسو وسارة ليتش تحرير: ديفيد ويلر في تموز/يوليو 2014 البرازيل، وجنوب أفريقيا، وتونس»، تحرير ديفيد ويلر (تموز/يوليو 2014)، ص 4، في: http://bit.ly/1Kuh9Fv.

(17) المرجع نفسه، ص 8.

(18) محمد عبد السلام (إعداد)، مفهوم الحرية الأكاديمية: قراءة نقدية في المواثيق والإعلانات الدولية، خلود صابر (محرّرة) (القاهرة: مؤسسة حرية الفكر والتعبير، 2015)، ص 13.

هذه الاحتجاجات ستسمح بانفتاح الجامعات والمؤسسات البحثية على محيطها المجتمعي والعالمي، وتجاوز الأفكار النمطية والسطحية والجاهزة التي رُسخت على امتداد عقود طويلة من الاستبداد، وإن كانت دول المنطقة سترفع وصايتها وهيمنتها عن هذه المؤسسات.

في غمرة هذه التحولات التي طغت فيها النقاشات السياسية والاقتصادية، طُرحت أسئلة أيضًا في شأن وجود «حراك علمي»، وما إن كان في الإمكان تحقق الديمقراطية في ظل أوضاع تعليمية وبحثية متخلفة. وشكل الحراك محكًا وامتحانًا للنخبة المثقفة ولصدقيتها؛ إذ سمح لعدد من النخب التي بقيت مهمشة ومنسية بإبداء آرائها ومواقفها من خلال الوسائط المختلفة. غير أن كثيرًا من المثقفين والباحثين، خلافًا لما كان متوقعًا، وقف موقفًا سلبيًا من الحراك، بالتشكيك فيه وربطه بالمؤامرة أحيانًا والتخويف والتهويل من تداعياته أحيانًا أخرى، بل وصل الأمر ببعضهم إلى تبرير العنف أحيانًا، والانخراط في أجندة الاستبداد.

من المعلوم أن تبعات الاستبداد في المنطقة لم تقتصر على المجالات السياسية والاقتصادية والاجتماعية، بل طاولت أيضًا المجال الفكري والعلمي. فمن من منطلق الرغبة في المحافظة على الأوضاع كما هي، وصد أي تغيير ممكن، ووعيًا منها بدور الفكر والتعليم في تعبئة المجتمع وتنويره وترسيخ القيم وتجاوز المفاهيم الجامدة، مارس كثير من الأنظمة في عدد من الأقطار العربية سبلًا مختلفة للتضييق على عمل الباحثين، راوحت بين الزجر تارة، والإغراء تارة أخرى.

إن ربح رهان تنشئة مواطن وتكوينه على نحو يمارس فيه التفكير بحرية ويستطيع طرح الأسئلة وتوجيه النقد، ويكون له بعد في الرؤية، وشعور بالانتماء والمواطنة، يتوقف في جزء كبير منه على دعم المعرفة والتعليم؛ ذلك أن مهمات الباحث الأكاديمي هي رسالة نبيلة تسعى إلى بلورة حلول ناجعة لمعضلات ومشكلات اجتماعية مختلفة، أكثر منها ممارسة لوظيفة تقنية، كما تقدم القول في هذا الشأن.

من منطلق اقتناعها بدور الإعلام و«الثقافة» والفكر في تكريس هيمنتها

والترويج لطروحاتها، حرصت أنظمة كثيرة على تجنيد وسائل الاتصال لخدمة أغراضها واستمالة عدد من «الباحثين» و«المثقفين» إلى صفها بالتهديد والوعيد تارة، وبالإغراء تارة أخرى، ما أدى إلى نشر ثقافة سياسية منحرفة تكرس الاستبداد والتعتيم. فأثر ذلك سلبًا في أداء النخب المختلفة وضيّق هامش تحركها، وحال دون بلورة أدوارها المفترضة.

يصنف بعضهم النخب المثقفة في مجموعتين[19]: نخب مقيمة بقيت في داخل الوطن على الرغم من تردي الأوضاع فيه، وتحكم السياسي بالثقافي، وسيطرة الدولة على أدوات الفكر والثقافة وقنوات التواصل الجماهيري وتوجيه الرأي العام، ونخب هاجرت بفعل اشتداد وطأة الاستبداد السياسي في الوطن العربي، وانتشار الظلم الاجتماعي والاقتصادي، حيث اغتالت الأنظمة الحريات العامة والخاصة في وقت كانت ترفع فيه شعاراتها وتدعي تطبيقها وحمايتها. وغالبًا ما تبرز التحديات والمخاطر التي تهدد الحرية الأكاديمية حينما تختفي الحريات وتنتهك الحقوق الإنسانية. هكذا يتعرض بعض أساتذة الجامعات للسجن، أو الضرب، أو القتل والاغتيال، بسبب التعبير الحر عن آرائهم[20].

من جهة أخرى، أكد عدد كبير من التقارير التي تصدرها منظمات دولية حقوقية الضغط الذي يواجه أداء الجامعات، ويحول دون استئثارها بوظائفها المفترضة في التأطير وتنوير المجتمعات. ففي مناخ سِمته الشمولية والاستبداد، كان من الطبيعي أن تكون العلاقة متوترة بين حاكم همه الوحيد هو الاستمرار في السلطة وباحث يسعى إلى المعرفة وتنوير المجتمع، ما كان له تأثير سلبي في واقع الحرية الأكاديمية بالمنطقة.

في العراق، تصاعد الاعتداء على الباحثين والعلماء على نحو دفع بكثير منهم إلى ركوب غمار الهجرة نحو الغرب[21]. وفي عام 2008، أعد عدد من الباحثين

(19) فوزية بريون، «في سوسيولوجيا الثقافة العربية: حول أزمة الثقافة والمثقفين العرب»، المنتدى الليبي، العدد 2 (شتاء 2008)، ص 48-49.

(20) هادي، ص 55.

(21) «اليونسكو تعرب عن قلقها البالغ حول انتهاك الحريات الأكاديمية في العراق»، مكتب يونسكو العراق، 7/ 8/ 2014، في: http://bit.ly/1JUpx7L.

الجامعيين بتونس مشروع ميثاق الحريات الأكاديمية للجامعيين التونسيين[22]، في حين طالبت حركة 9 مارس في مصر باستقلالية المؤسسات الجامعية، وترسيخ الحرية الأكاديمية[23].

على الرغم من أن نفقات البحث والتطوير بلغت في تونس 0.71 في المئة من الناتج المحلي الإجمالي، في عام 2009، وهي نسبة مرتفعة مقارنة ببلدان الشرق الأوسط وأفريقيا[24]، عرفت البلاد خنقًا للحريات الأكاديمية التي انعكست على أداء الجامعات وأوضاع البحث العلمي. ونشير هنا إلى أن الثورة التونسية أنهت أعوامًا من وجود الشرطة في داخل المباني الجامعية، الأمر الذي كان يعوق ممارسة الحرية السياسية. غير أن المسؤولين الإداريين في الجامعة يواجهون التحديات التي يفرضها الفراغ الأمني الذي سببه غياب الشرطة عن الحرم الجامعي[25].

في مصر، رصدت مؤسسة حرية الفكر والتعبير عددًا من القرارات الإدارية، في العام المدرسي 2009-2010، تتسم بشكل أساسي بالعشوائية، وعدم مراعاة مصالح الأطراف المختلفة، أكانت من أعضاء هيئة التدريس أم الطلاب. وفي أكثر الحالات، يكون القرار الإداري صادرًا مباشرة عن رئيس الجامعة، من دون الرجوع إلى مجالس الكليات أو الأقسام أو أعضاء هيئة التدريس. وتراوح هذه القرارات بين إحالة أعضاء من الهيئة المعاونة على وظائف إدارية واستبعاد من التعيين، وتتعدى أحيانًا ذلك لتصل إلى إلغاء كلية، أو ضمها إلى أخرى، أو تحويلها إلى معهد، أو إلغاء قسم علمي، ومن ثم تغيير مصير الآلاف من الطلاب[26]. ويضيف

---

(22) «مشروع ميثاق الحريات الأكاديمية للجامعيين التونسيين»، الأوزان، 14/4/2010، في: http://bit.ly/1LrMOcC.

(23) للوقوف على الإشكالات المرتبطة بالحرية الأكاديمية في مصر، انظر: أحمد عزت وآخرون، **الحرية الأكاديمية واستقلال الجامعات المصرية: بين سياسة القمع... وغياب الرؤية** (القاهرة: مؤسسة حرية الفكر والتعبير، 2011)، في: http://bit.ly/1W9BrQS.

(24) **التقرير العربي السادس للتنمية الثقافية: التكامل المفقود بين التعليم والبحث العلمي وسوق العمل والتنمية في الدول العربية** (بيروت: مؤسسة الفكر العربي، 2013)، ص 385، في: http://bit.ly/1MY16Ga.

(25) لويد، روسو وليتش، ص 10.

(26) عزت وآخرون، ص 9.

التقرير أن المحاكم المصرية لم تساهم بأحكامها في بلورة التعريف القانوني لمفهوم استقلال الجامعات، على الرغم من أن ساحات المحاكم تعج بكثير من القضايا المرتبطة بانتهاك استقلال الجامعات، سواء في ما يتعلق بالحريات الأكاديمية، أم الحقوق والحريات الطالبية أم تدخل الحرس الجامعي بتوجيه من الدولة في شؤون الجامعة[27].

توصلت إحدى الباحثات إلى مجموعة من العوامل التي تحد من الحرية الأكاديمية في الجامعات السعودية لخصتها في البيروقراطية، والروتين الإداري في أنظمة الجامعة، وضعف تنمية مصادر التمويل غير الحكومية، وتمركز السلطة الإدارية في أيدي القادة في المراتب العليا وضعف تفويض السلطات، والاعتماد على نظام التعيين للقادة في الجامعة، بدلًا من الانتخاب، والاعتماد على الدولة مصدرًا أساسيًا لتمويل الجامعات، وعدم وجود لوائح خاصة بتنظيم الحرية الأكاديمية، والاعتماد على نظام موحد للجامعات الصادر من مجلس التعليم العالي، وعدم توافر المتطلبات اللازمة لإنجاز البحوث العلمية، وتكليف أعضاء هيئة التدريس بأعباء إدارية كثيرة[28]. وتتعدد مظاهر التضييق على الحرية الأكاديمية بدول المنطقة، ويمكن إجمال ذلك في الآتي:

- وجود تشريعات قانونية مقيِّدة للفكر النقدي في عدد من الأقطار.
- التعقيدات الإدارية المرتبطة بالنشر والتوزيع وإجراء البحوث الميدانية.
- قلة الدعم المادي والتقاني المخصص لقطاعَي التعليم والبحث العلمي.
- عدم الاهتمام بالأطروحات والرسائل الجامعية التي تبقى حبيسة الرفوف.
- منع تدريس كتب معينة في الجامعات بذرائع شتى[29].
- فرض قيود وتدابير صارمة على استيراد بعض الكتب الأجنبية أو طرحها في المعارض.

---

(27) المرجع نفسه، ص 11-12.

(28) ندى عبد الرحمن عبد العزيز أبو حيمد، «الحرية الأكاديمية في الجامعات السعودية: دراسة ميدانية»، (رسالة ماجستير في الآداب، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، 2007)، ص 171.

(29) نشير في هذا السياق إلى التراجع عن برمجة مؤلفات في أقسام الثانوي بالمغرب، كما هو الشأن بالنسبة إلى المرأة والوردة ومحاولة عيش لمحمد زفزاف في فترات سابقة.

- تجاوز عمل اللجان المنتخَبة داخل الجامعات.

- إشراف الدولة على تعيين العمداء ورؤساء الجامعات بدلًا من انتخابهم من زملائهم.

- تهميش الباحثين وتقزيم دعم البحث العلمي وترسيخ منظومة تعليمية متجاوزة من حيث مخرجاتها ومناهجها.

- الزج بالجامعات في معارك سياسية ضيقة، وانخراط بعض الباحثين في تكريس السياسات والخطابات الرسمية.

- مواجهة عدد من الباحثين والمفكرين بالتكفير وتُهم الزندقة والاعتداء البدني والاعتقال والاغتيال أحيانًا.

يمكن القول إن إبعاد فئة واسعة من النخبة العربية المثقفة عن استقلالية المجال المعرفي، يمثل معوقًا جوهريًا في سبيل إنتاج مجتمع المعرفة، خصوصًا عندما تُستخدم المعرفة وسيلة للأهداف السياسية أو وسيلة للولاءات الداخلية أو الخارجية[30]. ثم إنه لا يمكن فصل التضييق على الحرية الأكاديمية عن مظاهر تدني البحث العلمي من جهة مستويات عدة في المنطقة، تعكسها مجموعة من الاختلالات التي تتجسد في الآتي:

- تبوّء معظم الجامعات العربية مراكز متخلفة ضمن تصنيف الجامعات الدولية[31].

- تحول الجامعات من منارة للفكر وإنتاج المعرفة إلى مؤسسات للتلقين و«تفريخ» العاطلين من العمل.

---

(30) تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام 2003: نحو إقامة مجتمع المعرفة (نيويورك: برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، الصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي، 2003)، ص 147.

(31) ورد في الترتيب الأكاديمي للجامعات الصادر عن مركز بحث الجامعات العالية العالمية التابعة لمعهد بحث التربية والتعليم العالية «جياو تونغ في شنغهاي»، إذ لم يجرِ ذكر سوى أربع جامعات عربية ضمن أفضل 500 جامعة دولية. وجاءت جامعة الملك عبد الله للعلوم والتكنولوجيا، وجامعة الملك فهد للبترول والمعادن (السعودية)، وجامعة القاهرة (مصر) ضمن الرتبة ما بين 401 و500، وجاءت جامعة الملك عبد العزيز وجامعة الملك سعود (السعودية) في الرتبة ما بين 151 و200. للاستزادة، انظر: «الترتيب الأكاديمي للجامعات العالمية 2014»، الترتيب الأكاديمي للجامعات العالمية، في: http://bit.ly/1MfkZtw.

– تدني نوعية التعليم من حيث المناهج والمواد المبرمجة والمخرجات.

– معاناة هيئة التدريس من غياب التكوين المستمر، وعدم ترسيخ ثقافة العمل الجماعي وغياب الشروط السليمة اللازمة للعمل.

– عدم انفتاح منظومتَي التعليم والبحث العلمي على المجتمع وعلى المتغيرات والتحديات التي يفرضها المحيط الدولي المتسارع على نحو كافٍ.

– تدني نسبة الكتب المنشورة أو المترجمة.

– قلة المجلات العلمية المحكمة في دول المنطقة.

– هجرة الأدمغة إلى الخارج بحثًا عن أوضاع عمل أفضل.

– ضعف الدعم المالي الذي ترصده الدولة أو القطاع الخاص لمنظومتَي البحث العلمي والتعليم.

جاء في أحد التقارير أن من معوقات تطور البحث العلمي في المنطقة ما يتجلى أيضًا في غياب سياسات واستراتيجيات وخطط وطنية للبحث العلمي، وضعف الإنفاق الوطني في البحث العلمي، وضعف علاقاته بالمؤسسات الاقتصادية، وتقاعس القطاع الخاص عن المساهمة في تقديم الدعم، وعدم توافر الموارد البشرية اللازمة كمًا ونوعًا، وتسرب الكفاءات العلمية المتمرسة والواعدة[32]. ويرى أحد الباحثين أن الفجوة المعرفية بين الدول العربية ودول العالم المتقدم تتضاعف كل ثمانية عشر شهرًا، بعد أن كانت تتضاعف كل ستة أعوام في ثمانينيات القرن المنصرم[33]. وتجاه هذه المعطيات، وعوضًا من أن تساهم الجامعات في حل المشكلات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية المختلفة في المجتمعات، فإنها أصبحت جزءًا من هذه المشكلات.

نجحت النخب السياسية الحاكمة في الأقطار العربية إلى حد كبير في تدجين كثير من النخب المثقفة والأكاديمية. وفي وقت فُتِح فيه المجال أمام النخب

(32) التقرير العربي الثالث للتنمية الثقافية (بيروت: مؤسسة الفكر العربي، 2010)، ص 46.

(33) علي محسن حميد، «البحث العلمي في الدول العربية: عوائقه ومقتضياته»، شؤون عربية، العدد 131 (خريف 2007)، ص 170.

المثقفة للمساهمة في تنمية مجتمعاتها وتطورها في عدد من الدول المتقدمة، وفي إثراء الفكر والإبداع الإنسانيين، عانت مثيلاتها في عدد من الأقطار العربية ويلات الظلم والتهميش، كما نجح كثير من الأنظمة العربية إلى حد كبير في نقل مظاهر الاستبداد والانغلاق والجمود إلى أوساط هذه النخب وإلى المؤسسات المختلفة، ومنها الجامعات، الأمر الذي أثر في استقلاليتها وصدقيتها، بل وصل الأمر ببعض الجامعات إلى أنها أضحت فضاءَ دعاية للأنظمة وسياساتها المختلفة.

هكذا برزت نخب أكاديمية اعتمدت تصورات الأنظمة الحاكمة ودافعت مدافعة مستمية عن طروحاتها، في حين لاقت نُخب أخرى معارضة مظاهر التضييق، وعانت ويلات التهميش والتعسف والاعتقال، ولم يُتَح لأفكارها الانتشار، ما عقد مهمة هذه النخب في دعم الإصلاح والتغيير ببلدانها، فسمح ذلك للأنظمة بالتمادي في تسلطها واستهتارها بإرادة الشعوب.

سعت أنظمة كثيرة في المنطقة إلى تقزيم أدوار مجمل القنوات والنخب التي تشكل صمام أمان في المجتمعات. هكذا جرى التضييق على أداء النخب السياسية والمثقفة المختلفة، إضافة إلى التضييق على العمل الحزبي أو منع نشاطه كليًا. كما جرى تهميش الطبقة المتوسطة وفاعليات المجتمع المدني، ما ولّد هوة بين هذه القنوات ومجتمعاتها وجعل مظاهر الاستياء والنقد والاحتجاج تنصب على أداء السلطة الحاكمة مباشرة.

بما أن الطبيعة لا تحتمل الفراغ، خرجت الجماهير إلى الشارع في عدد من الأقطار العربية في إطار «ثورات» واحتجاجات عارمة، على الرغم من تحفظ عدد من الأحزاب والهيئات والنخب وتمنّعها. في حين حاولت النخب المختلفة في ما بعد اللحاق بهذا الحراك الذي لم تكن لها يد في انطلاقه.

ظلت الجامعات ومراكز البحوث العلمية في عدد من الدول تساهم في تقدم مجتمعاتها وتنميتها، كما ساهمت في إغناء النقاشات السياسية الداعمة إلى التغيير وبناء دول مدنية؛ الأمر الذي أدى إلى ترسيخ ثقافة التغيير والديمقراطية أفقيًا، وسهل عمليات التحول الديمقراطي التي شهدتها دول كثيرة. في حين بقي معظم الجامعات في المنطقة العربية بعيدًا عن نبض المجتمع نتيجة التهميش الذي تعانيه والجمود الذي كُرس في مناهجها ومخرجاتها.

لعل الارتباكات السياسية والأمنية التي يشهدها كثير من دول الحراك تطرح، في جانب مهم منها، هي مسؤولية النخب المثقفة والأكاديمية عن بلورة نقاشات تساهم في بلورة توصيات وخلاصات تدعم حصول انتقال سلس يدعم انخراط الجميع، بعيدًا عن مظاهر الانتقام والإقصاء.

إن عبور المرحلة الانتقالية المرتبكة التي يعيشها كثير من الأقطار العربية، سواء التي شهدت حراكًا سلميًا أو حراكًا كان مبنيًا على قدر من العنف، يظل صعبًا إلى حد الاستحالة، ما لم يُبنَ على استحضار مجموعة من المقومات والشروط في علاقتها بالسعي إلى تدبير الاختلاف على نحوٍ ديمقراطي والتركيز في ذلك على المشترك ونبذ الخلافات، واعتماد آليات العدالة الانتقالية، وفتح نقاشات عمومية إزاء القضايا المختلفة، واعتماد المقاربة التشاركية في صوغ القرارات، وتجاوز أخطاء الماضي، إضافة إلى فتح المجال أمام الباحثين والمفكرين للمساهمة في توجيه الحوادث ومرحلة البناء.

إن إصلاح منظومتَي البحث العلمي والتعليم، في سياق تحولات الحراك، هو مطلب ملح وضروري؛ بسبب ما يشتمل عليه ذلك من أهمية في تثبيت دعائم مرحلة الانتقال، من خلال تأكيد الدور التنويري للجامعة بوصفها «منارة» للعلم والمعرفة وترسيخ قيم الديمقراطية والمواطنة والحرية والتغيير، وفتح المجال أمام الكفاءات العلمية والفكرية المختلفة للمساهمة في بناء مرحلة جديدة قوامها العقلانية والاستناد إلى العلم في بلورة القرارات.

في هذا السياق، عد أحد الباحثين أن الحرية الأكاديمية هي بداية الإصلاح، وأن التعليم بوجه عام هو الذي يصنع الإصلاح، مضيفًا أن ما يقترن بالإصلاح من حاجة إلى تغيير كثير من الممارسات المسكوت عنها يتطلب حركية فكرية «مصونة» يمكن أن تتحقق فيها فكرة التغيير[34].

إذا كانت ثمة آراء واتجاهات تربط التنمية أساسًا بعوامل اقتصادية، فإن الإنسان يبقى، من الناحية الافتراضية، محور كل تنمية حقيقية. فهو وسيلتها

(34) مشاري عبد الله النعيم، «الحرية الأكاديمية والإصلاح: من التغيير إلى الاستقرار...»، **الرياض**، 5/ 2/ 2006، في: http://bit.ly/1NrPUQG.

الرئيسة كما أنه هدفها في نهاية الأمر. لذا، ينبغي أن تنصب التنمية على تأهيله وتمكينه من المقومات العلمية والعملية والاجتماعية والاقتصادية المختلفة. ويُعد البحث العلمي من المداخل الرئيسة التي تدعم بلورة تنمية إنسانية حقيقية.

تفرض المرحلة الراهنة، بتحدياتها وإكراهاتها المختلفة، الاهتمام بالنخب الأكاديمية من خلال حفز البحث العلمي نحو الحرية والإبداع والابتكار، خدمة للمجتمع والإنسانية، والسماح للكفاءات العلمية في المجالات والتخصصات المختلفة بالمساهمة في تجاوز تعقيدات المرحلة الراهنة التي تعيشها البلدان المختلفة في المنطقة. ولا يمكن أن يتحقق هذا الأمر إلا بالحرص على احترام قدسية المؤسسات الجامعية، وإيجاد الحماية للباحثين في سعيهم إلى المعرفة وكشف الحقائق، وترسيخ استقلالية الفضاء الجامعي علميًا وماليًا وإداريًا، واجتناب تدخل أي سلطة، كيفما كانت، في تعيين الباحثين وفي ترقياتهم، أو نقلهم أو إعفائهم أو عزلهم من مهماتهم.

إضافة إلى ذلك، تتطلب المرحلة تأسيس إصلاح أكاديمي يجعل الجامعة فضاءً لاستيعاب الأفكار والتوجهات على اختلافها، ما دامت التزمت أسلوب الحوار والمنهجية العلمية. وفتح المجال أمام الباحثين أنفسهم من أجل المساهمة في تدبير شؤون الجامعة وكلياتها ورسم سياساتها المختلفة من خلال لجان منتخبة، وانتخاب رؤساء الجامعات وعمداء الكليات، واعتماد أسلوب الحكامة الجيدة في هذا الشأن، واستئثار اللجان الجامعية بتقويم الأنواع المختلفة من النشاط والمشروعات العلمية وتحكيمها، وضمان حق الجامعة وحريتها في استحداث المعاهد والكليات وفتح الأسلاك والتخصصات واعتماد المناهج العلمية التي ترى أنها ضرورية، فضلًا عن توافر مناخ قانوني وإداري وتقني داعم للبحث العلمي، وحفز المؤسسات العامة والخاصة المنفتحة على مخرجات البحث العلمي، وتخصيص جزء من عائدات الضرائب للبحث العلمي.

يشير أحد التقارير إلى أهمية فتح باب المشاركة أمام الطلاب وأعضاء هيئة التدريس في صناعة القرارات وعدم الاكتفاء بالتشاور معهم فحسب. ويضيف إن التشاور مع الطلاب وأعضاء هيئة التدريس والقادة الأكاديميين، في

وقت الصراعات، يحُد - قبل اتخاذ إجراءات أمنية مثل استدعاء الشرطة - من احتمال تفاقم الأزمات[35]. كما يشير التقرير إلى ارتباط الحفاظ على النظام داخل الجامعات مع احترام الحريات الأكاديمية بكثير من العوامل الأخرى الضرورية لاستحداث بيئة ديمقراطية وصحية فكريًا في الجامعات، على نحو يمنح مسؤولي الجامعات الذين ينجحون في إيجاد إحساس بالترابط المجتمعي أو «الأسري» في الجامعة دعمًا واسعًا عند نشوب أي نزاع أو صراع[36].

يبقى هذا الرهان مشروطًا بسعي الدولة والفاعلين المختلفين إلى الارتقاء بجودة أداء المؤسسات التعليمية ومراكز البحوث العلمية، وعدم التدخل في أداء الجامعات ووظائفها وتجاوز الوصاية التحكمية السياسية في القطاع. كما يتطلب انخراط المؤسسات الجامعية ومراكز البحوث في نسج علاقات التعاون والشراكة مع الفاعلين المختلفين، لتعميم النتائج والخلاصات التي تراكمها هذه المؤسسات وربطها بتحقيق التنمية في المجتمع، واعتماد الجامعة نفسها معايير الشفافية والنزاهة والأمانة العلمية وأخلاقيات البحث العلمي في مؤسساتها المختلفة، وانخراطها في ترسيخ ثقافة الديمقراطية وحقوق الإنسان، واستحضارها في أدائها ومهماتها المختلفة. وعلى الرغم من التطورات التي عرفتها قضايا حقوق الإنسان في عدد من دول المنطقة، فإن الحرية الأكاديمية ظلت تعاني تحديات ومخاطر كثيرة يمكن إجمالها في الآتي:

- انتهاك حقوق الإنسان بمظاهرها المختلفة في الأنظمة الشمولية.

- تعرض الباحثين والمفكرين لمظاهر مختلفة من التضييق والتحرش تصل إلى حد التعنيف والضرب والسجن والاغتيال.

- التهميش الذي يطاول إنتاج الباحثين وجهدهم العلمي من الإعلام وصانع القرار بسبب اجتهاداتهم وآرائهم الخارجة عن الأفكار والثقافات السائدة والنمطية والرسمية.

---

(35) لويد، روسو وليتش، ص 13.

(36) المرجع نفسه.

- رفض بعض المجتمعات الأفكار والاجتهادات الجديدة بحجج وذرائع مختلفة.

- وجود قوى متطرفة داخل المجتمع ترفض الاجتهاد والأفكار الجديدة وتحاربها بطرائق شتى.

- الضغط المباشر أو غير المباشر[37] الذي تفرضه بعض الدول لمصادرة حرية الرأي وفرض الرأي الواحد.

- تنامي الصراعات والنزاعات التي يكون المثقف والأكاديمي - عادة - مستهدفًا فيها بالتضييق أو التهديد أو العنف أو السجن، وربما يصل الأمر إلى حد الاغتيال لصد أفكاره التي قد تكون «مزعجة» ومخالفة للفكر السائد.

تشير الممارسة إلى أن المغرب شهد، منذ الاستقلال، مجموعة من المبادرات والمشروعات التي استهدفت إصلاح منظومتَي التعليم والبحث العلمي غلَب عليها طابع الفوقية والاستعجال، على نحو جعل نتائجها وحصيلتها دون التطلعات. وتشير التقارير إلى أن المقاربات المختلفة المرتبطة بهذا الخصوص كانت تصاغ بعيدًا عن الفاعلين في الميدان، بطريقة جعلت قطاع التعليم بمكوّناته كلها لا يعدو أن يكون حقل تجربة لبرامج واستراتيجيا جرى التأكد من إخفاقها في أنظمة تعليمية أخرى، ورهنت مستقبل الأجيال والبلد أعوامًا عدة من هدر الفرص والإمكانات. فالجامعة لا تزال بعيدة عن نبض المجتمع نتيجة التهميش الذي تعانيه والجمود الذي كُرس في مناهجها ومخرجاتها، فضلًا عن تردي بنياتها التحتية.

جاء المخطط الاستعجالي الذي رُصدت له إمكانات هائلة وصلت إلى نحو 13 مليار درهم مغربي[38]، في فترة زادت فيها التقارير المحلية والدولية

(37) تتجلّى الضغوط غير المباشرة في منع التمويل، أو ضعفه، وعدم استحضار مخرجات الجامعات ومراكز البحث العلمي في صناعة القرارات ورسم السياسات العمومية.

(38) للاطلاع على مضامين هذا المخطط، انظر: «البرنامج الاستعجالي (2009-2011)»، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي (كانون الأول/ ديسمبر 2007)، في:
http://bit.ly/1R1K09K.

المحذرة من تدهور قطاع التعليم بأصنافه كلها، من قبيل تقرير الخمسينية وتقرير المجلس الأعلى، وتقارير اليونسكو والإيسيسكو والبنك الدولي وتقرير برنامج الأمم المتحدة للتنمية وتقرير الاتحاد الأوروبي، الأمر الذي كشف زيف الخطابات الرسمية التطمينية، وأكد نسبة الاختلالات الهيكلية والتقنية والبشرية التي عمقت أزمة التعليم في المغرب نوعًا وكمًا، ووضعته في خانة متأخرة ضمن النظم التعليمية الأكثر تخلفًا في المنطقة. وطرح المخطط مجموعة من المداخل الاستعجالية لإصلاح التعليم وتطوير قدرات الباحثين وكفاءاتهم. غير أن حصيلة البرنامج جاءت - بإقرار الجهات المعنية - مخيبة الآمال، ولم تكن في قيمة التحديات والمشكلات المطروحة.

جاء دستور 2011 بمجموعة من المستجدات التي تدعم هذه الحرية. وفي هذا السياق، نذكر الفصل 25 الذي يؤكد ضمان حرية الرأي والتعبير، وحرية الإبداع والنشر والعرض، في مجالات الأدب والفن والبحث العلمي والتقاني، والفصل 26 الذي يشير إلى أن السلطات العمومية تدعم تنمية الإبداع الثقافي والفني والبحث العلمي والتقاني، وكذلك الفصل 27 الذي يؤكد حق المواطنات والمواطنين في الحصول على المعلومات التي توجد في حيازة الإدارة العمومية والمؤسسات المنتخبة، والهيئات المكلفة بمهمات المرفق العام.

على الرغم من أهمية هذه المستجدات، فإنها في حاجة ملحة إلى «أَجْرأتها» وترجمتها إلى واقع ملموس، بوساطة تشريعات وسياسات عمومية. فعمداء الكليات ورؤساء الجامعات في المغرب يعينون بدلًا من انتخابهم من زملائهم. في حين ظلت الميزانية المخصصة للبحث العلمي في أدنى مستوياتها، فضلًا عن انخراط القطاع الخاص في هذا الشأن. كما أن الوصول إلى المعلومات لا تزال تشوبه الصعوبات والتعقيدات. ويشهد الفضاء الجامعي، بين الفينة والأخرى، مظاهر مختلفة من العنف الممارس بين الطلاب، أو في مواجهة بعض المكونات الأخرى، أو نتيجة تدخل القوات الأمنية، على نحوٍ يسيء إلى هذا الفضاء الذي يُفترض أن يشكل أنموذجًا راقيًا في الحوار والاختلاف والتسامح. وحملت تقارير المجلس الأعلى للحسابات المكلف بأعمال الرقابة القضائية على المال العام،

من خلال التحقق من سلامة العمليات المرتبطة بالدخول والنفقات في الجماعات المحلية والمؤسسات التابعة للدولة، عددًا من ملفات الفساد المالي والإداري المرتكبة في مؤسسات جامعية.

إذا استحضرنا أن الحرية الأكاديمية لا ترتبط بالإطار القانوني فحسب، وإنما تبقى مشروطة بتوافر مجموعة من الشروط الذاتية والموضوعية، فإن السؤال الذي يُطرح في الحالة المغربية: هل يمكن أن نتحدث عن حرية أكاديمية في ظل هذه الأوضاع؟

يبقى الحديث عن الحرية الأكاديمية في المغرب مرتهنًا بتوافر مجموعة من الشروط التي تدعم منظومته التعليمية والبحثية، ما يمكن أن يتحقق عبر بلورة استراتيجية حقيقية وواضحة لتطوير منظومتَي التعليم والبحث العلمي على نحو منفتح على الفاعلين المختلفين، وعبر توافر الإمكانات المالية والتقنية والبشرية اللازمة لعمل المراكز والمؤسسات المرتبطة بهذا القطاع وتطويرها، وانفتاح صانعي القرار على مجمل النتائج والخلاصات والتوصيات التي تقدمها من خلال بحوثها ودراساتها، والاستفادة منها، وتعزيز المدخل القانوني ذي الصلة، إضافة إلى اعتماد مجموعة من التدابير والحلول لحل مشكلة التمويل، ودعم نشر الكتب والمجلات والبحوث العلمية وتوزيعها، كما يظل الأمر مشروطًا باستحداث حقل البحث العلمي من خلال توخي الأمانة العلمية وترسيخ ثقافة العمل الجماعي، وانخراط القطاع الخاص في تشجيع البحث العلمي ودعمه.

خاتمة

إن التحولات المتسارعة التي شهدتها الساحة الدولية في العقود الثلاثة الأخيرة؛ نتيجة متغيرات العولمة وتطور وسائل الاتصال والتقانة الحديثة، وما نجم عنها من تحرر من رقابة الدولة، ساهم مساهمة كبيرة في دعم الحرية الأكاديمية على امتداد مناطق مختلفة من العالم لم تكن المنطقة العربية من بينها.

الواضح أن أي عملية سياسية إصلاحية لا يمكن أن يُكتب لها النجاح ما لم تستحضر مخرجات التعليم والبحث العلمي وترسيخ الحرية الأكاديمية،

ذلك أن إيلاء الاهتمام للبحث العلمي ومنظومة التعليم، بوجه عام، وترسيخ الحرية الأكاديمية، سيدعمان التغيير في دول المنطقة في ظل تحولات «الحراك» ويساهمان في بناء الدولة على أُسس ديمقراطية متينة.

من أجل ذلك، فإن مصالحة الباحث مع محيطه في هذه المرحلة المهمة التي يشهدها كثير من الأقطار العربية مطلوبة، وهي مهمة لا تتحملها الدول فحسب، من خلال دعم الحرية الأكاديمية بتشريعات وسياسات عمومية، بل تبقى في حاجة أيضًا إلى إرادة الباحثين والمثقفين أنفسهم، وإلى السعي إلى تجاوز عقلية المؤامرة في مواجهة كل تغيير، وتجاوز الموروث الثقافي الذي يكرس الجمود ويعادي كل ما هو جديد، إضافة إلى استيعاب الإمكانات المذهلة لتقانة الاتصال الحديثة التي تستثمر حاليًا بصورة مكثفة - مع الأسف - لتمرير فكر سطحي ومبتذل.

أصبحت جودة التعليم وانفتاحه على قضايا المجتمع مؤشرات رئيسة ضمن مؤشرات التنمية الإنسانية على الصعيد العالمي. وربما هذا ما يفرض تكثيف الجهد من أجل بلورة سياسة تعليمية عقلانية ومنتجة وخلاقة؛ تُبنى على رؤية استراتيجية متفاعلة مع الواقع المحلي ومع تحديات المحيط، وقادرة على إعداد جيل قادر على الابتكار والمبادرة.

إن الأوضاع المزرية التي يعيشها التعليم والبحث العلمي في المنطقة لا يعني غياب كفاءات بحثية وعلمية في الوسط الجامعي العربي، بقدر ما تعود في جزء كبير منها إلى تراجع مستوى الحرية الأكاديمية وما يفرضه ذلك من حجر وتضييق على هذه الكفاءات وعطاءاتها.

على الرغم من أهمية مسؤولية الدولية في دعم الحرية الأكاديمية وتطوير البحث العلمي خدمة لقضايا المجتمع، فإن تحقق هذا الرهان في حاجة أيضًا إلى ترسيخ ثقافة مجتمعية تنبذ العنف والتطرف وتؤمن بأهمية العلم والمعرفة وبدورهما في تطوير المجتمع[39]، وهو ما يسائل الفاعلين المختلفين أيضًا.

---

(39) برز في بريطانيا أخيرًا نقاش في شأن بعض الانعكاسات السلبية للحرية الأكاديمية، وإن كان ذلك يُتيح لبعض الأفراد نشر التطرف والعنف والكراهية داخل الجامعات تحت غطاء هذه الحرية، وجعل =

المراجع

أبو حيمد، ندى عبد الرحمن عبد العزيز. «الحرية الأكاديمية في الجامعات السعودية: دراسة ميدانية». رسالة ماجستير في الآداب. جامعة الملك سعود. المملكة العربية السعودية، 2007.

«إعلان الحرية الأكاديمية 2005». الجمعية العربية للحريات الأكاديمية، في:
http://bit.ly/1jYQCuE.

«إعلان كامبالا في شأن الحرية الفكرية والمسؤولية الاجتماعية 1990». جامعة منيسوتا، مكتبة حقوق الإنسان، في: http://bit.ly/1OKgkjB.

«إعلان ليما بشأن الحرية الأكاديمية واستقلال مؤسسات التعليم العالي». منتدى الحوار الإلكتروني حول مقياس الحريات الأكاديمية في الجامعات، في:
http://bit.ly/1M7JO4n.

«إعلان ليما/ بشأن الحرية الأكاديمية واستقلال مؤسسات التعليم العالي - ديسمبر 1988». الجمعية العربية للحريات الأكاديمية (7 حزيران/ يونيو 2011)، في: http://bit.ly/1LS0yRj.

«البرنامج الاستعجالي (2009-2011)». وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي: كانون الأول/ ديسمبر 2007، في:
http://bit.ly/1R1K09K.

بريون، فوزية. «في سوسيولوجيا الثقافة العربية: حول أزمة الثقافة والمثقفين العرب». **المنتدى الليبي**. العدد 2 (شتاء 2008).

= شبان مسلمين يتجهون إلى التشدد داخل الجامعات البريطانية، بعد أن اتضح أن عضو تنظيم الدولة الإسلامية المعروف باسم «الجهادي جون» هو خريج جامعة «وستمينستر» في لندن؛ إذ عبرت الجامعة عن صدمتها واشمئزازها من الأمر. انظر: «هل تقف الحرية الأكاديمية وراء انتشار الفكر المتطرف في الجامعات»، العرب (لندن)، 10/ 3/ 2015.

«الترتيب الأكاديمي للجامعات العالمية 2014». الترتيب الأكاديمي للجامعات العالمية، في: http://bit.ly/1MfkZtw.

تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام 2003: نحو إقامة مجتمع المعرفة. نيويورك: برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، الصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي، 2003.

التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع، 4/ 2013: التعليم والتعلم: تحقيق الجودة للجميع: الملخص. باريس: منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، اليونسكو، 2014، في: http://bit.ly/2kNOAi1.

التقرير العربي الثالث للتنمية الثقافية. بيروت: مؤسسة الفكر العربي، 2010.

التقرير العربي السادس للتنمية الثقافية: التكامل المفقود بين التعليم والبحث العلمي وسوق العمل والتنمية في الدول العربية. بيروت: مؤسسة الفكر العربي، 2013، في: http://bit.ly/1MY16Ga.

حميد، علي محسن. «البحث العلمي في الدول العربية: عوائقه ومقتضياته». **شؤون عربية**. العدد 131 (خريف 2007).

الطبيب، مصطفى عبد العظيم. «ضمان جودة البحث العلمي في الوطن العربي». **المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي**. السنة 6. العدد 13 (2013).

عبد السلام، محمد (إعداد). **مفهوم الحرية الأكاديمية: قراءة نقدية في المواثيق والإعلانات الدولية**. خلود صابر (محرّرة). القاهرة: مؤسسة حرية الفكر والتعبير، 2015.

عزت، أحمد وآخرون. **الحرية الأكاديمية واستقلال الجامعات المصرية: بين سياسة القمع... وغياب الرؤية**. القاهرة: مؤسسة حرية الفكر والتعبير، 2011، في: http://bit.ly/1W9BrQS.

«العهد الدولي الخاص بالحقوق المدنية والسياسية». الأمم المتحدة (23/ 3/ 1976)، في: http://bit.ly/1cjzler.

القيم، كامل. **مناهج وأساليب كتابة البحث العلمي في الدراسات الإنسانية**. بغداد/ بيروت: مركز حمورابي للبحوث والدراسات الاستراتيجية، 2012.

لويد، ماريون، هينك روسو وسارة لينتش. «تحقيق التوازن بين الأمن والحرية داخل الجامعات: دراسة حالة لثلاث دول: الصراع بين الحفاظ على أمن الجامعات ودعم حق الطلاب في حرية التعبير في الدول التي تمرّ بمراحل انتقالية بقلم ماريون لويد وهينك روسو وسارة لينتش تحرير: ديفيد ويلر في تموز/ يوليو 2014 البرازيل، وجنوب أفريقيا، وتونس». تحرير ديفيد ويلر. تموز/ يوليو 2014، في: http://bit.ly/1Kuh9Fv.

«مشروع ميثاق الحريات الأكاديمية للجامعيين التونسيين». **الأوزان** (14/ 4/ 2010)، في: http://bit.ly/1LrMOeC.

النعيم، مشاري عبد الله. «الحرية الأكاديمية والإصلاح: من التغيير إلى الاستقرار...». **الرياض** (5/ 2/ 2006)، في: http://bit.ly/1NrPUQG.

هادي، رياض عزيز. «نشأة الجامعات وتطورها». في: رياض عزيز هادي. **الجامعات: النشأة والتطور - الحرية الأكاديمية - الاستقلالية**. سلسلة ثقافة جامعية. المجلد 2. العدد 2. بغداد: جامعة بغداد، 2010، في: http://bit.ly/1Rwix3J.

«هل تقف الحرية الأكاديمية وراء انتشار الفكر المتطرف في الجامعات». **العرب**. لندن (10/ 3/ 2015).

«اليونسكو تعرب عن قلقها البالغ حول انتهاك الحريات الأكاديمية في العراق». مكتب يونسكو العراق (7/ 8/ 2014)، في: http://bit.ly/1JUpx7L.

Records of the General Conference (Paris: Firmin-Didot et Cie, 1961), at: http://bit.ly/1Gmfxmj.

الفصل الخامس عشر

الحرية الأكاديمية واستقلالية الجامعات في السودان (إشارة إلى جامعة الخرطوم)

محاسن يوسف عبد الجليل

تثير مناقشة أوضاع مؤسسات التعليم العالي في بعض المجتمعات القريبة العهد بظهور الدولة (بمفهومها الحديث) كثيرًا من القضايا المتداخلة والشائكة من النواحي السياسية والاجتماعية والاقتصادية والتنموية والثقافية وهي قضايا متعدية - بعمق - إلى فلسفة التعليم العالي وأهدافه ووظائفه، بل حتى إلى الأدوات والوسائل المحققة لتلك الأهداف؛ إذ إن مؤسسات التعليم الحديث في بعض هذه المجتمعات - كما في حال السودان - كانت جزءًا من ميراث استعماري. وشكلت في بعض الأحيان على المستوى الاجتماعي - الثقافي حالة «اغترابية» جعلتها والقائمين على أمرها أمام تساؤل مشروع في شأن منهجية تعزيز كفاءتها، وربطها بالسياق الاجتماعي الذي لم يكن منتجًا لها، لا على مستوى الكليات (خدمة المجتمع والتنمية والتغير الاجتماعي) فحسب، بل حتى في سبيلها إلى إحداث التغيير الاجتماعي وماهيته، وتنظيم علاقتها بمجتمعها وجعلها حقًا حالًا من «الانتماء» الفاعل لا الخادم بُنى حائلة دون النماء السياسي والاجتماعي.

في ظل المتغيرات السياسية والاقتصادية والثقافية عالميًا وإقليميًا، وما تُلقيه على واقع المجتمعات المحلية، المضطرب في بعض حالاته بعدم الاستقرار السياسي، وغياب الديمقراطية وسيادة الاستبداد، وفساد مؤسسات الحكم (غالبًا)، ومع صعود تيارات دينية متشددة واتساع نطاق العنف وتمزق النسيج الاجتماعي،

كما يجري في معظم الدول في المنطقة العربية والأفريقية حاليًا، ومنها السودان، فيتعاظم في ظل هذا الواقع الدور المرتجى لمؤسسات التعليم العالي كمؤسسات لها مشروعيتها المعرفية التي تُكسِبها استقلالها النسبي وحرية البحث العلمي فيها، مثلما ينهض هذا الرجاء في المراحل الانتقالية، وفي فترات التحولات التاريخية؛ إذ يؤدي ذلك حتمًا إلى اضطلاع الفئات والمؤسسات الاجتماعية، ولا سيما النخبوية منها، بدور قائد للتغيير، حتى لو تهافتت عليها المؤثرات لتُقعِدها عن أداء هذا الدور.

هذه المقاربة هي محاولة لقراءة واقع الجامعات العربية من خلال محورَيْ استقلالية الجامعات وحريتها الأكاديمية اللذين يمكن القول إنهما الشرطان الأدنيان لإمكان قيام الجامعات بدورها العلمي والاجتماعي وريادتها للتغيير، وهي محاولة استقصاء للعوامل المؤثرة سلبًا وإيجابًا (الكابحة والمعززة)، مع مزيد من تسليط الضوء على المحددات التي أثرت سلبًا في استقلالية الجامعات وحريتها الأكاديمية. وستتخذ من الجامعات السودانية، وجامعة الخرطوم بالتحديد حالة للدراسة مع ما يمكن أن تصلح له كإطار للتعميم.

أولًا: الحرية الأكاديمية واستقلالية الجامعات مدخل مفاهيمي

1- مفاهيم الحوكمة والاستقلالية والحرية الأكاديمية

تأتي أهمية الإضاءة التعريفية لمفهوم «الحوكمة» (Governance) من اعتماد المؤتمر السنوي الرابع للعلوم الاجتماعية والإنسانية[1] مفهوم الحوكمة إطارًا مرجعيًا ومحاولة مناقشته في حالة الجامعات العربية. وبرز مفهوم الحوكمة وتطور في إطار إداري/ اقتصادي. وتشير الحوكمة إلى أسلوب ممارسة سلطات الإدارة الرشيدة؛ أي إنها تعني «النظام العام، بمعنى وجود نُظم تحكم العلاقات بين الأطراف الأساسية التي تؤثر في الأداء، كما تشتمل على مقومات تقوية المؤسسة في الأمد البعيد وتحديد المسؤول عن التصرفات الإدارية والمالية غير الصحيحة،

(1) «المؤتمر السنوي الرابع للعلوم الاجتماعية والإنسانية»، الذي نظّمه المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات في مدينة مراكش - المغرب، بين 19 و21/ 3/ 2015.

مع تحميل المسؤولية لكل من ألحق ضررًا بالمصلحة العامة»[2]. ويمكن أن نعرف الحوكمة أنها «مجموعة من القوانين والنظم والقرارات التي تهدف إلى تحقيق الجودة والتميز في الأداء، من خلال اختيار الأساليب الملائمة والفعالة لتحقيق خطط وأهداف أي عملٍ منظم»[3].

عرّف صندوق النقد الحوكمة أنها «مفهوم يشمل جميع الجوانب في كيفية حكم أي بلد، بما في ذلك سياساته الاقتصادية وإطاره التنظيمي، بالإضافة إلى التزام سيادة القانون»[4]. كما أشار إلى مفهوم آخر «وثيق الصلة بالحوكمة هو مفهوم الفساد، أي استغلال السلطة وثقة الجماهير لتحقيق نفع خاص، ففي مناخ الحوكمة الضعيفة تزداد وتكثر الفرص لممارسته»[5].

تبدو الحوكمة القوية (الجيدة)، إذًا، مرادفة للمؤسسية التي تعمل بتكامل أطرها في شفافية ونزاهة وانسيابية، إلى جانب قدرتها على التطور الذاتي، وامتلاكها أدوات وأساليب تدافع بها عن استقلاليتها وكينونتها. أما الحوكمة الضعيفة (السيئة)، فهي حالة من غياب المؤسسية والاستقلالية وعدم رسوخ في النظم الإدارية المحددة للمشاركة الواسعة في اتخاذ القرار، وبذلك تُعد الحوكمة الضعيفة حالة من حالات الوهن يمكن أن تؤدي إلى التغول والانتهاك للمؤسسية، كما أن هذه الحالة المرضية يمكن صناعتها من جماعات سياسية أو فئات اجتماعية ذات سلطة ومصلحة في استحداث نوع من الحوكمة الضعيفة، لنا أن نطلق عليها «عوز المؤسسية»، وهي حالة لها أعراض ومؤشرات دالة عليها. وكما سيتضح من العرض اللاحق، فإن الحوكمة السيئة هي الإطار الحاكم لبعض مؤسسات التعليم العالي العربية (إن لم يكن جلها).

أما «الاستقلالية» فهي ممارسة الجامعة دورها على نحو مستقل؛ وذلك من

---

(2) محمد ياسين غادر، «محددات الحوكمة ومعاييرها»، مقدمة في مؤتمر: عولمة الإدارة في عصر المعرفة، الذي نظّمته كلية إدارة الأعمال في جامعة الجنان في لبنان، في عام 2012، ص 12.

(3) المرجع نفسه، ص 13.

(4) «الصندوق والحوكمة السليمة»، صندوق النقد الدولي، صحيفة وقائع (21 أيلول/ سبتمبر 2015)، في: http://bit.ly/1P4X53x.

(5) المرجع نفسه.

خلال وضع السياسات الخاصة بها وممارستها، من دون أي تدخل أو كبح من جهة خارج نطاق حرمها الجامعي. كما يتطلب مبدأ الاستقلالية اعتماد الإدارة الذاتية، بعيدًا عن تدخلات الدولة أو الجهات الرسمية أو شبه الرسمية، تحت أي حجة كانت، على نحو لا يتعارض مع تعزيز دورها وإدارتها وتطويرهما، أكان في رسم سياساتها ووضع برامجها أو اختيار أعضاء هيئة الإدارة الذاتية، أو توسيع المشاركة وتعميق الخيار الديمقراطي[6].

أفاض «إعلان ليما» في عام 1988 في توصيف ممارسة تلك الاستقلالية؛ إذ جاء فيه: «يمارس استقلال مؤسسات التعليم العالي بالوسائل الديمقراطية الأكاديمية لكل منها. ويجب أن يتمتع أعضاء المجتمع الأكاديمي بالحق والفرصة، من دون تمييز من أي نوع بالاشتراك في مباشرة الشؤون الأكاديمية والإدارية، ويجري اختيار الهيئات الإدارية لمؤسسات التعليم بالانتخاب الحر، وتتكون من أعضاء من قطاعات المجتمع الأكاديمي المختلفة. ويجب أن يشمل الاستقلال القرارات المتعلقة بالإدارة وتحديد سياسات التعليم والبحث والإرشاد وتخصيص الموارد وغير ذلك من النشاط ذي الصلة»[7].

إضافة إلى ذلك، قرن مؤتمر التعليم العالي الذي عقدته اليونسكو في عام 1998 مفهوم الاستقلالية بمبدأ المسؤولية والخضوع للمساءلة، مع إفساح أكبر قدر ممكن من المشاركة للطلاب والمدرسين في عملية اتخاذ القرارات[8]. كما أكد بعض الباحثين تحديد القوى المؤثرة والمهددة لاستقلالية الجامعات، وعُرفت الاستقلالية أنها استقلالية عن هذه القوى؛ ذلك أنها «استقلال مؤسسات التعليم العالي عن الدولة وغيرها من قوى المجتمع»[9].

أما أبعاد استقلالية الجامعات ومجالاتها، فيمكن تحديدها بكل من

---

(6) «إعلان ليما بشأن الحرية الأكاديمية واستقلال مؤسسات التعليم العالي»، منتدى الحوار الإلكتروني حول مقياس الحريات الأكاديمية في الجامعات، في: http://bit.ly/1M7JO4n.

(7) المرجع نفسه.

(8) وثيقة عمل التعليم العالي في القرن الحادي والعشرين: الرؤية والعمل (باريس: اليونسكو، 1998)، ص 45.

(9) «إعلان ليما».

الاستقلال الإداري والاستقلال المالي والاستقلال الأكاديمي. ونلاحظ في هذا السياق التداخل بين هذه المجالات، وتأثيراتها المتعدية. فالاستقلال المالي مؤثر في الاستقلال الإداري والأكاديمي، والاستقلالية الإدارية معززة للاستقلال الأكاديمي، على الرغم من أنه ربما تجري أحيانًا محاولات للفصل بين هذه المجالات، مثلما حدث في حالة جامعة الخرطوم. ففي واحدة من مراحل التطور السياسي، أُريد للجامعة أن تكون تابعة إداريًا من دون تدخل في شأنها الأكاديمي، وكانت الحصيلة انتهاكات عدة للاستقلالية وللحرية الأكاديمية في آنٍ.

هكذا يبدو الفصام صعبًا بين المستويين الجوهري والإجرائي، على الرغم من أن بعض الباحثين قسم الاستقلالية استقلالية جوهرية (إطارها الحرية الأكاديمية «حرية البحث والتدريس»)، واستقلالية إجرائية (إدارية ومالية ومكانية)[10]، من دون إغفال جدلية الجوهري والإجرائي. وإن ما نخلص إليه هو أن الاستقلالية كلٌّ متكامل يصعب اجتزاؤه؛ فالاستقلالية المنقوصة تُفضي بالتدريج إلى التبعية، كما أن استقلال الجامعات مبدأ وثيق الصلة بالحرية والممارسة الديمقراطية، ضمانًا لاستدامتها.

المفهوم الثالث، في هذا السياق، هو مفهوم «الحرية الأكاديمية»، حيث اهتمت مؤسسات التعليم العالي والمنظمات المعنية في الشأن الأكاديمي بمفهوم الحرية الأكاديمية وأبعادها. وتدرج تفسير هذا المفهوم متطورًا من وصفه حقًا مهنيًا، إلى كونه حقًا ضد التمييز (إنسانيًا)، ثم إلى ربطه بالمسؤولية الاجتماعية. لذا، جاء معظم الإعلانات والمواثيق الصادرة عن التجمعات ذات الصفة الأكاديمية مشتملة على تفسير المفهوم وأبعاده وما يرتبط بالحرية الأكاديمية من حقوق وواجبات ملزمة[11]. وتُعرف الحرية الأكاديمية أنها واحدة من «الحريات التي يتمتع بها الأفراد أو الجماعات كذاتيات معنوية لها خصوصية معروفة. فالحريات الجماعية تعني أن لها صفة نوعية خاصة لها تكتل منظم جماعيًا لها

---

(10) محمود قمبر، «الحرية الأكاديمية في الجامعات العربية»، في: مجموعة مؤلفين، الديمقراطية والتربية في الوطن العربي (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، 1999)، ص 135.

(11) رياض عزيز هادي، «الجامعات: النشأة والتطور - الحرية الأكاديمية - الاستقلالية»، مجلة جامعة بغداد، العدد 2 (2011)، ص 35.

فلسفات تخص عملها وخططها وأساليبها، فهي ذات صفة عامة، ولكل فرد حريته الشخصية في ممارستها[12].

جاء في «إعلان ليما» توصيف الحرية الأكاديمية كشرط مسبق وأساسي لوظائف التعليم والبحث والإدارة والخدمات التي تُسند إلى الجامعات وغيرها من مؤسسات التعليم العالي. وعرفها الإعلان أنها «حرية أعضاء المجتمع الأكاديمي فرديًا وجماعيًا في متابعة المعرفة وتطويرها، من خلال البحث والدراسة والمناقشة والتوثيق والإنتاج [...] والتدريس وإلقاء المحاضرات»[13]. يبدو واضحًا، إذًا، أن للحرية الأكاديمية مستويات عدة. ففي المستوى الأدنى هي الحرية بلا وصاية ضاغطة، أو رقابة ثقيلة، أو تدخل كابح، لكن في معناها الأقوى أو الإيجابي، تعني حرية اتخاذ القرار وحق الاختيار أو الفعل بطريقة ذاتية، ولن تكون الحرية حرية إلا بالممارسة والقدرة على انتظام الممارسة[14].

يميل عدد من الكتاب إلى تعريف الحرية الأكاديمية «انطلاقًا من قيمها المعرفية والمبدئية؛ إذ يرى فيليبس آلتاش أن الحرية الأكاديمية هي قيمة مركزية من قيم التعليم العالي، وهي تمس مهنة التعليم في كل جوانب العمل الأكاديمي ومفهومها يحدد في إطار تاريخي مقارن. في حين يرى ريتشارد كيتس أنها قيمة لا يمكن أن تكون إلا في مجتمع حر، فهي في نظره مبدأ أيديولوجي ليبرالي»[15]. وهذا يُفضي بنا إلى أن تحقق الحرية الأكاديمية لا بد من أن يشمل شقين: **الأول**، هو الإلزام التشريعي والقانوني؛ أي اشتمال النص القانوني والتشريعي المؤطر للسياسات العامة للدولة والمؤسسات الأكاديمية على تفسير الحرية الأكاديمية وحدودها وإلزامية تحققها وصونها. أما **الثاني** فهو شق ممارس مرتبط بالإطار

---

(12) على سبيل المثال، انظر: نحو إعلان حقوق أساتذة الجامعات الأميركية (1940)، وإعلان ليما للحريات الأكاديمية (1988)، وإعلان كمبالا في شأن الحرية الأكاديمية والمسؤولية الاجتماعية (1990)، وإعلان الخرطوم للحريات الأكاديمية (2002)، وإعلان بغداد للحريات الأكاديمية (2004)، وإعلان بغداد - عمان للحريات الأكاديمية في الجامعة العراقية (2005).

(13) «إعلان ليما».

(14) Bernard Crick & Derek Heater, *Essays on Political Education* (London and New York: Routledge, 1977), p. 105.

(15) هادي، ص 35.

القانوني؛ ذلك أن «الشرط الأساسي لممارسة الحرية الفكرية هو الشعور بالحصانة القانونية واستمداد القوة والصلابة من ذلك الشعور»[16]، وفي ارتباط الممارسة بمنعة المجتمع الأكاديمي ووعيه وعلاقته بالسند المجتمعي المدني الذي يلائم في ضعفه وقوته (المجتمع المدني) طرديًا مع التصدي للانتهاك.

أما مهددات الحرية الأكاديمية - وكذلك الاستقلالية - فتأتي تارة من الداخل؛ أي من داخل المجتمع الأكاديمي نفسه الذي يستمد في كثير من الأحيان سلطته من سلطة خارجية (سياسية واجتماعية)، وتارة تُهدد مباشرة من الخارج، وأصعب ما واجه الجامعات هي تلك الضربات التي تأتيها من الخارج على أيدي سلطات مستبدة تفرض بالقوة عقيدتها الدينية، أو سياساتها الحكيمة، أو مذهبيتها الأيديولوجية أو رؤيتها العلمية[17].

إضافة إلى ذلك، تُهدد الحرية الأكاديمية في كثير من الأحيان «القيود والتحديات من المجتمع والأيديولوجيات الفاعلة المختلفة في الوسط الاجتماعي»[18]. لكن هذا التأثير والتهديد ربما لا يكونان مساويان بالدرجة نفسها مكون الحرية الأكاديمية إجمالًا؛ إذ تبدو «حرية الإدارة الأكاديمية واستقلاليتها أو ديمقراطيتها هي النقطة الأضعف في الحريات الأكاديمية. فهي تتأثر سلبًا وإيجابًا - بصورة مباشرة - في المناخ الذي يحيط بها من السياسي، الاقتصادي، الاجتماعي والفكري، أكثر مما تتأثر الحرية الأكاديمية المرتبطة في ممارسة العمل البحثي الواقعي المعتمد على مناهج محددة للوصول إلى نتائج أو تعميمات»[19].

2- أغلال الاستقلالية والحرية الأكاديمية

لا سبيل إلى الحديث عن الاستقلالية المطلقة لمؤسسات التعليم العالي بوصفها غير خاضعة كليًا للسياسات التنظيمية لجهاز الدولة. فالاستقلالية

(16) «دليل جامعة بغداد 62/ 1963»، نقلًا عن: هادي، ص 71.

(17) قمبر، ص 155.

(18) هادي، ص 56.

(19) الحاج بلال عمر، «المحددات الاجتماعية والثقافية للحرية الأكاديمية»، كتابات سودانية، العدد 2 ([د. ت.])، ص 48.

الذاتية للجامعات مثلًا ليست نقيضًا لوجود جهاز قومي للتخطيط والتنسيق يُحدد السياسات العامة وفقًا للحاجات المجتمعية، ويحدد الموجهات المعيارية للكفاءة، ويحدد الفاعلية للمؤسسات؛ كما أن الحرية الأكاديمية ليست قيمة مطلقة. ففضاؤها مؤطر بالتعارض مع الحريات والحقوق العامة والإضرار بالمجتمع (بسلامته وتماسكه). وعلى الرغم من التوافق على حدود من الاستقلالية والحرية الأكاديمية ومحدداتهما، يشير الواقع إلى أنهما ظلتا نهبًا لصنوف من الانتهاك والتغول، الأمر الذي يفسر تداعي المهتمين المرة تلو الأخرى لإعلان وثيقة موجهة إلى صون الاستقلالية والحرية والأكاديمية وتعزيزهما وداعية إلى ذلك.

يعكس الواقع أن العاملين السياسي والاجتماعي/ الثقافي، يشكلان كابحًا ضد بلوغ الغايات المنشودة للحرية الأكاديمية والاستقلالية، ويبدوان بمنزلة حلقتين شبه محكمتَي الانغلاق يضيق بوجودهما المجال الحيوي للحرية والاستقلالية. هذا فضلًا عن حلقة يحكمها المجتمع الأكاديمي نفسه، ترسم - أحيانًا - سقفًا أدنى للاستقلالية والحرية الأكاديمية، كما يتأثر قُطر هذه الحلقات بطبيعة البنية السياسية والنظام السياسي. ففي ظل أنظمة الحكم الشمولية والدكتاتورية، يصبح وجود هذا المجال المحدد للاستقلالية والحرية مؤكدًا وواضحًا، هذا فضلًا عن تأثير البُنى والأنساق الاجتماعية الذي يبدو في المجتمعات كلها، التقليدية منها والحديثة، شديد الوضوح. وإذا كان تأثير التنظيمات الاجتماعية المدنية في المجتمعات الحديثة يظهر بارزًا في المؤسسات، ولا سيما مؤسسات الدولة الرسمية، بالنظر إلى ما لها من نفوذ بسبب طبيعة تكوين بعضها (كجماعات ضغط)، فإننا نجد من ناحية أخرى تأثير بُنى المجتمع التقليدي ذات التأثير في المؤسسات والأفراد، والقيم الاجتماعية والثقافية التي تبرز محددة ومؤطرة لوجود الفرد، حتى يبدو كأن لا فكاك منها (حتى بالنسبة إلى الأكاديمي). لذا، فهي تشكّل كابحًا ذاتيًا (للمؤسسة وأفرادها).

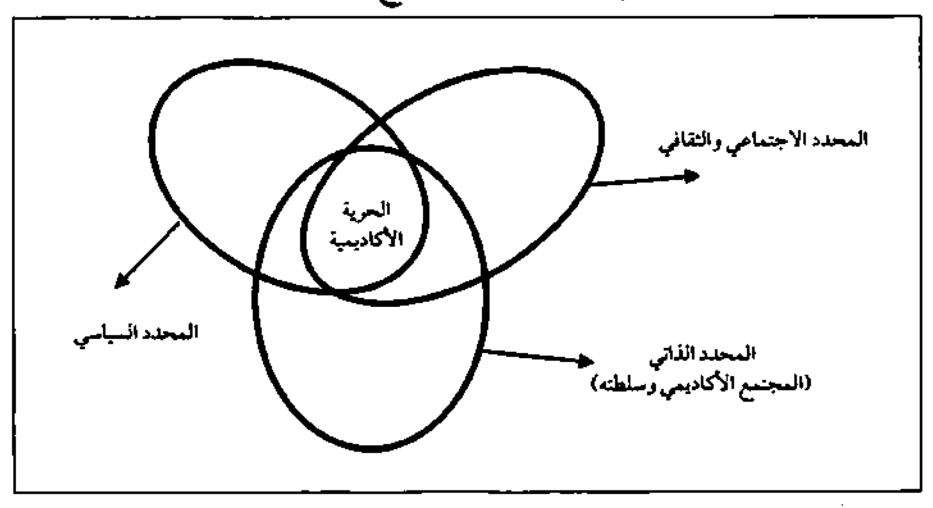
3 - الحرية الأكاديمية والاستقلالية ومحدداتهما

لا تشير الدالة في هذا السياق بالمجمل إلى التراتبية والاستحقاق قدر إشارتها إلى انحسار قُطر مجال الحرية والاستقلالية، والقدرة على إنفاذ وسائل التحكم، مع الإشارة البديهية إلى تقاطع الاجتماعي والسياسي والثقافي، وتأثيراتهما معًا في

مكونات المجتمع الأكاديمي. وهذا يأتي مفسرًا حال عدم الديمومة والاستمرارية. وحتى في نماذج الحريات النسبية «بدت الحرية الأكاديمية كحرية (قلقة)، وذلك لأن ممارستها قد تؤدي إلى المساس بمصالح المجتمع ورجال الدين أو الدولة، مما عرضها دائمًا للتقيد أو الإلغاء من حين لآخر، بحسب تطور الأوضاع الثقافية والسياسية في المجتمع»[20].

إضافة إلى ذلك، فإن الجامعات تتداخل صلاحياتها التي تستمدها من سلطة ومشروعية علمية وتنويرية مع سلطة الاجتماعي والسياسي، بسبب تأثيرها - في حال كفاءتها - في البُنى الاجتماعية والسياسية دفعًا وتطويرًا. وهنا منشأ التعارض الذي تتأثر به الحرية الأكاديمية على نحو خاص، فضلًا عن عامل آخر يحكم فضاء الحرية هو الحقل الأكاديمي وطبيعة ارتباطه بهذه البُنى؛ إذ يُتوقع أن يُلاقي البحث في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية قيودًا إضافية، مقارنة بالبحث في مجالات العلوم الطبيعية والتطبيقية، إلا في حال اصطدامها بمؤثرات ثقافية كالمكون المعتقدي والديني مثلًا.

الشكل (15-1)
الحرية الأكاديمية وتقاطع محدداتها



(20) هادي، ص 50.

ثانيًا: الإطار التشريعي والقانوني لاستقلالية الجامعات والحرية الأكاديمية

سنهتم في هذا المبحث بتتبع تطور مفهوم استقلالية الجامعات والحرية الأكاديمية في النصوص القانونية والدستورية في السودان، من خلال ثلاثة مستويات: الدستور وقوانين تنظيم التعليم العالي (القومية) وقوانين جامعة الخرطوم ونظمها الأساسية.

1- الدستور

أول ما نلاحظه هو أن الدولة الوطنية في السودان منذ استقلالها لم تنجح في وضع دستور مستدام يصبح مكان توافق وتراض عام؛ إذ تعرّض الدستور للإلغاء المرة تلو الأخرى، وتبدو حال عدم الاستقرار الدستوري في السودان معادلة موضوعية لحال عدم الاستقرار السياسي وتعاقب أنظمة وأنماط حكم متباينة والإخفاق في ديمومة نظام ديمقراطي يجري في إطاره تداول سلمي للسلطة.

تأثر مفهوم استقلالية الجامعات والحرية الأكاديمية كثيرًا بغياب إطار تشريعي وقانوني مفسر له ومؤكد مستوى الدولة. وكما لاحظ مهدي جبرائيل، فإن «الدساتير المبكرة في الدولة المستقلة، قانون الحكم الذاتي والدستوران الموقتان 1956 و1964، لم يشتمل أي منها على نص متعلق بالعلم والتعليم أو مؤسساتها»[21].

أما في الدستور الدائم لجمهورية السودان الديمقراطية 1973 (وُضع إبان العهد العسكري الثاني)، فجاء في المادة (9-1) منه: تكفل الدولة الاستقلال الأكاديمي للجامعات، كما تكفل حرية الفكر والبحث العلمي بها، وعلى الدولة توجيه التعليم الأكاديمي والبحوث العلمية لخدمة المجتمع ومتطلبات التنمية[22].

---

(21) مهدي جبرائيل، «النصوص والأحكام المتعلقة بالعلم والتعليم العالي منه بوجه الخصوص أو المنظمة له»، مقدّمة في: مداولات مؤتمر واقع ومستقبل التعليم العالي في السودان (القاهرة: رابطة الأكاديميين السودانيين، 1999).

(22) الدستور الدائم لجمهورية السودان الديمقراطية 1973.

الملاحظ في هذا السياق أن النص الدستوري أشار أول مرة إلى استقلالية الجامعات، وحُددت هذه الاستقلالية أنها «استقلالية أكاديمية»، الأمر الذي يبدو متسقًا مع الممارسة؛ إذ كانت السلطة ضالعة في التغول في الاستقلال الإداري كما أن الحكومة العسكرية ستتراجع، استجابة للتطور السياسي في قانون منظم لعمل مؤسسات التعليم العالي، عن كفالة الاستقلال الأكاديمي نفسه كما سنرى لاحقًا.

أما في فترة التعددية الحزبية «الديمقراطية الثالثة»، فكان النص واضحًا وصريحًا في المادة (9) من الدستور الانتقالي لعام 1986، فجاء تحت عنوان استقلال الجامعات: «تكفل الدولة استقلال الجامعات وحرية الفكر والبحث العلمي»[23]. أما بالنسبة إلى فترة الحكم الشمولي الحالي «العسكرية الثالثة»، وهي التي صدر في خلالها كثير من التعديلات والمراسيم الدستورية، فسنأخذ مثالًا متعلقًا بها (دستور 1998)، حيث ورد في باب حرية الفكر والتعبير من المادة (25): «يكفل للمواطنين حرية التماس أي علمٍ أو اعتناق أي مذهب في الرأي والفكر دون إكراه بالسلطة، وتكفل لهم حرية التعبير، وتلقي المعلومات والنشر والصحافة دون ما قد يترتب على ذلك من إضرار بالأمن أو النظام أو السلامة أو الآداب العامة وفق ما يفصله القانون»[24]. وجاء في المادة (14) «تجند الدولة الطاقات الرسمية وتعبئ القوى الشعبية في سبيل محو الأمية والجهالة وتكثف نُظم التعليم، وتعمل على دفع العلوم والبحوث والتجارب العلمية وكسبها، كما تعمل على تشجيع الفنون بأنواعها وتسعى لترقية المجتمع نحو قيم التدين والعمل الصالح»[25].

الملاحظ أن الدستور لم يشتمل على نص مبين وواضح في شأن التعليم وأهدافه، لكنه «يتحدث عن التعليم باعتباره وسيلة يجب توظيفها لتحقيق أهداف أخرى مثل قيم التدين وإخراج الجيل الصالح وإنجاز العمل النافع ...إلخ، شريطة ألا يضر بالأمن والنظام أو الآداب [...] كما لم ترد الإشارة من بعيد أو قريب إلى مبادئ استقلال الجامعات وحرية البحث العلمي كما هي الحال في الدساتير السابقة»[26].

---

(23) الدستور الانتقالي لجمهورية السودان الديمقراطية 1986.

(24) مشروع دستور جمهورية السودان 1998.

(25) المرجع نفسه.

(26) جبرائيل، ص 224.

في إشارة أخيرة مجملة، تصلح هذه الأمثلة الدستورية الثلاثة التي مثلت ثلاث مراحل للتطور السياسي، أن تكون أنموذجًا مثالثًا لاستقلالية الجامعات والحرية الأكاديمية في ظل الأنظمة التعددية والأنظمة الشمولية، وسيزيد المثال جلاءً عندما نتعرض للقوانين المنظمة للتعليم العالي وقوانين جامعة الخرطوم بثلاثة أمثلة (مثال واحد لكل مرحلة).

2- قوانين تنظيم التعليم العالي

عكست القوانين المنظمة لعمل مؤسسات التعليم العالي صورة أخرى من عدم الثبات والديمومة. والملاحظ أن التغيير والتعديل في القوانين لم يكن جزئيًا وتطويريًا، بل كان جوهريًا أساسيًا، وكثيرًا ما أتى القانون الجديد ملغيًا القوانين السابقة كلها، التي كانت في فترات الحكومات العسكرية والشمولية أداة للسيطرة على الجامعات؛ لأنها كانت الموجه والمرجعية بالنسبة إلى القوانين الخاصة بكل جامعة.

أُنشئت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في عام 1971، وصدر قانون المجلس القومي للتعليم العالي في عام 1972 «حدث ذلك بتجاهل تام لردة الفعل المؤسسية العنيفة التي حدثت عندما حاول الحكم العسكري الأول (1958-1964) ضم الجامعات إلى وزارة التربية والتعليم»[27]، وفي عام 1975، صدر قانون تنظيم التعليم العالي، وأصدرت قوانين خاصة مستمدة منه للجامعات القائمة كلها. ورئس وزير التربية المجلس القومي للتعليم العالي، وذكر في جلسة عرض القانون فيها أمام مجلس الشعب في 11 تشرين الثاني/نوفمبر 1975 أن «أهم أهداف القانون الجديد هو معالجة النظرة العتيقة، بل المتحجرة لمفهوم الاستقلال الجامعي»[28]. وخول القانون المجلس القومي للتعليم العالي وضْعَ الخطط التعليمية وتحديد المناهج وإعادة تنظيم أي قسم أو أي فرع تابع، أو أي وحدة تابعة لأي من مؤسسات التعليم العالي، أو تحويل أي قسم من أي مؤسسة تعليمية إلى أخرى[29].

---

(27) مهدي أمين التوم، «خواطر في شأن تنظيم التعليم العالي في السودان»، مقدّمة في: مداولات مؤتمر واقع ومستقبل التعليم العالي في السودان، ص 235.

(28) التوم، ص 236.

(29) قانون تنظيم التعليم العالي 1975، السودان.

كما أنشأ القانون «مجالس إدارات اسمية للجامعات»، ووضع في صدارتها رؤساء عينهم من النظام وأعطى أولئك الرؤساء حق إصدار نظم أساسية ملزمة للجامعة وجميع أعضائها، ولهم الحق في أن يغيروا في نصوص تلك النظم، أو أن يلغوها، أو أن يضيفوا إليها نصوصًا جديدة تكون ملزمة متى وافق عليها «الراعي». والراعي المقصود هو رأس الدولة الذي كان من حقه أن يطلب أي معلومات تخص الجامعات من رؤساء مجالس إداراتها. وكان قانون 1975 «خطوة رجعية عرقلت التطور الطبيعي والصحي للتعليم العالي في السودان، وسلبت من مؤسسات التعليم العالي السيادة والاستقلال والحرية، فأصبحت غير قادرة على التطور الذاتي وعاجزة عن التفاعل مع ما أريد لها من مخططات. بل سرعان ما ظهر تناقض وتضارب بين قانون تنظيم التعليم العالي وقوانين الجامعات والمعاهد المستمدة منه»[30].

في فترة التعددية الثالثة (1985-1989) صدر قانون تنظيم التعليم العالي لعام 1985 الذي أكد المبادئ التي يجب أن يقوم عليها التعليم العالي، وجاء في صدارتها ضمان الاستقلال الأكاديمي والإداري والمالي للجامعات، وضمان حظوة مؤسسات التعليم العالي بالكفاءة البشرية والمادية، وضمان حرية الفكر والبحث العلمي في مؤسسات التعليم العالي، وحق كل مؤسسة تعليم عالٍ أن يكون لها قانونها الخاص الذي يحدد أوامر تأسيسها ونظمها الأساسية ولوائحها ومهماتها وطريقة إدارتها الداخلية وصلاحيات أجهزتها وسلطاتها[31].

لما جاء الانقلاب العسكري الذي استولت بموجبه الجبهة الإسلامية القومية على السلطة في عام 1989، أبدت حكومة الانقلاب اهتمامًا مبكرًا بأمر تنظيم التعليم العالي في 4 آذار/ مارس 1990[32]. والملاحظ أن القرار (وما تبعه من قرارات)، حدد أهداف الجامعات وفلسفة التعليم، وتدخل في المناهج، وفي سياسات القبول والرسوم وإسكان الطلاب، وكل ما هو من أخص واجبات

---

(30) التوم، ص 237.

(31) انظر: المرجع نفسه، وجلال الدين الطيب محمد علي، «الحريات الأكاديمية في مؤسسات التعليم العالي السودانية»، مقدمة في: المؤتمر الثاني للحريات الأكاديمية في الجامعات العربية، جامعة الأمم المتحدة، عمّان، 2008.

(32) مداولات مؤتمر واقع ومستقبل التعليم العالي في السودان.

الجامعات المستقلة. وكان على الجامعات أن تراجع مناهجها وسياساتها للمواءمة بينها وبين هذه المقررات، وكي تخطو نحو برنامج الأسلمة المقترح. كما كان عليها أن تراجع قوانينها ونُظمها ولوائحها. وأُصدرت قوانين مستمدة من موجهات الدولة وتوجهاتها، وأُحكمت القبضة على الجامعات من خلال تحكم مجالس الإدارات التي يغلب عليها التعيين كما سنرى لاحقًا.

3 - قوانين جامعة الخرطوم

احتكمت الجامعة منذ إعلانها جامعة وطنية في عام 1956 إلى ستة قوانين، هي قانون جامعة الخرطوم 1956، وقانون جامعة الخرطوم 1973، وقانون جامعة الخرطوم 1973 المعدل سنة 1975، وقانون جامعة الخرطوم 1986، وقانون جامعة الخرطوم 1990، وقانون جامعة الخرطوم 1990 المعدل سنة 1995.

الملاحظ أن إصدار هذه القوانين ارتبط بالتطور السياسي، مثلما هي الحال في شأن الدستور وقوانين تنظيم التعليم العالي، وصدر في فترة الحكم العسكري الثاني قانون 1973، وقانون 1973 المعدل سنة 1975. وجاء قانون 1975 ردًا على تنامي المعارضة السياسية والدور الذي أدته الجامعة في دفعها؛ ولذلك جاء القانون إحكامًا لقبضة السلطة. أما في العهد العسكري الثالث (انقلاب الجبهة الإسلامية)، فصدر قانون 1990، وقانون 1990 المعدل في عام 1995 الذي جاء موافقًا إلى حد كبير لسابقه، مع إضفاء مزيد من التحديد والتنقيح نحو الإشارة إلى مجلس الجامعة وصلاحياته. ومن بين هذه القوانين الستة سنختار ثلاثة قوانين إطارًا للمقارنة: قانون 1973 المعدل عام 1975، وقانون 1986، وقانون 1990. والراصد للتطور يتبين له اختلافات جوهرية في بعض نصوصها، وطاولت حتى توصيف كيان الجامعة وأهدافها، كما يظهر التماثل في بعض الفقرات ذات الدلالة، ولا سيما في فترتي الحكم الشمولي العسكري.

ثالثًا: إطار الممارسة

نقصد به تقويم واقع استقلالية الجامعات والحرية الأكاديمية من خلال السياسات والممارسات، وكيف أنها مثلت انتهاكًا واضحًا لمبادئ الاستقلالية

والحرية، وكيف أحكمت القبضة على الجامعات من خلال جهات خارجية، بل كيف صارت ممارسة الانتهاك - بحسب ما ذهبت إليه المداخلة آنفًا - أعراضًا لحالة مرضية أقعدت الجامعات، إلى حد ما، عن أداء رسالتها العلمية والاجتماعية، وهي حالة سيزداد سوءها كلما تقادم استفحالها. ويأتي الانتهاك كما سبقت الإشارة مسيجًا بالمحدد السياسي والاجتماعي الثقافي (من خارج الجامعة)، كما يأتي من داخل المجتمع الأكاديمي نفسه، ولا سيما إذا ما وجد سندًا سياسيًا واجتماعيًا وثقافيًا، وهو - لا شك - واجد إياه على الدوام.

1- المحدد السياسي

يحق لنا أن نبتدر هذا المطلب متسائلين: متى تتخطى السلطة السياسية حدود الاستقلالية والحرية الأكاديمية؟ ولماذا؟ والإجابة عن مثل هذا التساؤل «البسيط» - كما أوضحت الحالة السودانية - ترتبط على نحو مباشر بتحليل نمط الحكم ونُظمه. ففي غياب الحكم الرشيد تمتد يد السلطة السياسية مطلقة في تقييد الحريات كلها وفي ما يتعلق بلجوئها، خصوصًا، إلى انتهاك استقلالية الجامعات وحريتها، فإن الإجابة كامنة في الدور الذي تؤديه الجامعات ومجتمعها الأكاديمي بوصفها سلطة (علمية وتنويرية) موازية - في كثير من الأحيان - للسلطة السياسية. وذلك فضلًا عن الدور السياسي المباشر للجامعات واشتغالها بالعمل السياسي كما هي في الحال جامعة الخرطوم: «إن لكل جامعة في بلد ميزة ولعل ميزة جامعة الخرطوم أن خوضها في السياسة قد أضحى بخاصة من أدل خصائصها، ودليلنا الباهر على ذلك أن ثورتين موفقتين من أجل الديمقراطية في 1964 و1985، قد جرت إدارتها من دار أساتذة الجامعة»[33].

كما تكمن الإجابة في نهج الحكومات الاستبدادية في السيطرة على مفاصل الدولة من خلال التحكم بمؤسسات الدولة وإضعافها، ولا سيما المؤسسات التعليمية، حيث يجري التغول في مكونات استقلاليتها كلها بطريقة مباشرة وغير مباشرة.

---

(33) عبد الله علي إبراهيم، الثقافة والديمقراطية في السودان (القاهرة: دار الأمين، 1996)، ص 119.

2- الانتهاك المباشر للاستقلال الإداري

إن مظاهر ذلك الانتهاك هي التغول حيال الديمقراطية، واختيار الإدارة الذاتية للجامعة، والتحكم بالجامعات من خلال صلاحيات الإدارة الذاتية - غير المنتخبة - الواسعة، وعدم عملها بمبدأ تفويض الصلاحيات، وإطلاق صلاحيات إضافية لمجلس الجامعة، من دون أن يكون له فاعلية التأثير، أعطت المجلس الحق في مراجعة كل ما يتعلق بالجامعة، ومنحت السلطة السياسية (رأس الدولة) حق مساءلة أجهزة الجامعة ومجالسها، وحق طلب المعلومات بوصفه راعيًا للتعليم. بمعنى آخر، أراد هذا القانون للجامعة أن تدار بمجموعة أشخاص يختارهم راعي التعليم العالي (رأس الدولة) والوزير، في ارتهان كامل بالسلطة السياسية التي تختارهم، ويمثلون في أغلبية الأحوال حزبها السياسي.

أما المظهر الثاني، فهو سياسة الفصل التعسفي للأساتذة من خلال جهة خارجية (السلطة السياسية)، ولأسباب سياسية كما حدث في جامعة الخرطوم في العهد العسكري الثاني (1969-1985) في فترته الأولى، وفي أثناء مرحلته اليسارية التي شارك فيها الشيوعيون بفاعلية، حيث فُصل عدد من الأساتذة بدعوى أنهم رجعيون وأعداء الاشتراكية والديمقراطية.

أما في المرحلة الثانية (اليمينية)، فطاول الفصل والاعتقال عددًا من الأساتذة استنادًا إلى اتهامهم بالشيوعية ومعاداة قيم المجتمع. والملاحظ أن كلا الخصمين الأيديولوجيين متهم بهذا الانتهاك وضالع فيه. وتبرز تجربة الإسلاميين في السلطة، منذ عام 1989، شاهدًا بين الدلالة، حينما ابتدروا حكمهم بموجة واسعة من الفصل التعسفي؛ إذ جرى فصل عدد من أساتذة «جامعة الجزيرة» في تشرين الثاني/ نوفمبر 1990، استنادًا إلى قرار أصدره رئيس المجلس العسكري في أثناء زيارته للإقليم الأوسط[34]، كما فُصل بعد ذلك عدد من أساتذة جامعة الخرطوم استنادًا إلى قرار جمهوري جرى بثه وإذاعته من خلال الأجهزة الإعلامية، ليسمعه مجلس الجامعة وإدارتها من خلال هذه الوسائط.

---

(34) علي عبد الله عباس، «المرتكزات السياسية والأيديولوجية لتوجهات وسياسات الجبهة الإسلامية القومية في مجال التعليم العالي في السودان»، مقدّمة في: مداولات مؤتمر واقع ومستقبل التعليم العالي في السودان، ص 116.

لعل من أبرز انتهاكات الاستقلالية، من خلال الفصل التعسفي، ذاك القرار الذي صدر عن مدير «جامعة الجزيرة» في نهاية آذار/مارس 1991؛ إذ قضَى بفصل سبعة من الأساتذة لأنهم لم ينفذوا توجيهًا صدر عن حاكم الإقليم الأوسط يُلزمهم التوجه إلى معسكرات التدريب العسكري، وجاء في قرار مدير الجامعة: «استنادًا للأوامر الدستورية عام 1989، فقد تقرر إنهاء خدمة أولئك لأنهم فشلوا في الالتحاق بمعسكرات الدفاع الشعبي خارج مدينة القطينة»[35].

من نماذج التغول السياسي غير المباشر حيال الاستقلالية، أحكامُ الهيمنة على الجامعات، من خلال التحكم بتعيين أعضاء هيئة التدريس وترقيتهم. وعلى كثرة الشواهد المتواترة عن الاستبعاد والحرمان من التعيين لأسباب سياسية وغير أكاديمية، فإننا لن نورد لها مثالًا (فهي حالات لم توثّق)، لكن سنكتفي بإشارة إلى الخلل في التوظيف، في مقابل حالات التسرب الوظيفي والهدر. كما نلاحظ عدم التوازن في التوظيف بين قسم وآخر، فبعض الأقسام توقف التعيين فيها فترة جاوزت عقدًا من الزمان (قسم التاريخ والفلسفة وكلية الآداب مثالًا)، الأمر الذي يوضحه الجدول (15-1):

الجدول (15-1)
أعداد المعينين في مقابل التسرب الوظيفي
في جامعة الخرطوم (2009-2010)

عام	تعيينات هيئة التدريس	تسرب هيئة التدريس
2009	32	159
2010	60	170

المصدر: عباس ياسين، «التحليل المكاني لموضوعات ومخرجات البحث العلمي الجغرافي لمؤسسات التعليم العالي في السودان (1980-2010)»، (أطروحة دكتوراه، غير منشورة، جامعة الخرطوم، السودان، 2014)، ص 111-113.

إضافة إلى ذلك تعطي الفئات العمرية للأساتذة أيضًا مؤشرًا دالًا على هذا الخلل. كما يوضح الجدول (15-2).

(35) انظر: «تقرير مجموعة من أساتذة جامعة الجزيرة»، ترجمة يحيى بشير، المجهر، العدد 2 (1997)، ص 13-14، وإبراهيم.

الجدول (2-15)
الفئات العمرية لأعضاء هيئة التدريس
بمعهد الدراسات الأفريقية والآسيوية[36]

الفئة العمرية	العدد
60 فما فوق	7
59-50	3
49-40	4
39-30	صفر
29-20	صفر

يشير الجدول (2-15) إلى أن الأساتذة الذين جاوزوا 60 عامًا يمثلون نسبة 50 في المئة، وهذا يعني أن المعهد سيفقد في بضعة أعوام (أقل من 5 أعوام) نصف هيئة التدريس؛ إذ صدر قرار ينص على أن يكون سن المعاش للأساتذة ستين عامًا، ثم رُفعت إلى خمس وستين بقرار لاحق.

أما في ما يخص الترقيات، فالملاحظ أن الجامعة استحدثت نظامًا أكثر تساهلًا في ترقيات الإداريين المعادلين؛ ذلك أنها «لم تنفذ كليًا بشروط الترقيات للعام 1995 والتي نصت على أن تكون الترقيات بالمنافسة العادية، ويجوز أن تكون بالامتحان لشغل الوظائف الشاغرة بعد الدرجة الرابعة فما فوق»[37]. وما يجدر ذكره أن هؤلاء الإداريين، بحسب تجربة الأعوام السابقة، يشكلون نسبة مقدرة من العضوية الداخلية لمجالس الجامعة. وأما أعضاء هيئة التدريس، فـ «أصبح واضحًا، تجاه التساهل والتوسع في الترقيات بصورة تتجاوز حاجات المرونة التي كانت مطلوبة في النظام السابق (قبل عام 1989) المتطرف في التشدد، خصوصًا في ما يتعلق بدرجة الأستاذية»[38].

---

(36) لم تستطع الباحثة تضمين إحصاء كامل للجامعة؛ وذلك لممانعة الجامعة في تمليك المعلومة. ومصدر هذه المعلومة معهد الدراسات الأفريقية والآسيوية مباشرة.

(37) الطاهر عمر خالد، «تخطيط الموارد البشرية لمؤسسات التعليم العالي السودانية»، (أطروحة دكتوراه غير منشورة، مدرسة العلوم الإدارية، جامعة الخرطوم، السودان، 2008)، ص 153.

(38) قيصر موسى الزين، «إفادة» مكتوبة، جامعة الخرطوم (تشرين الثاني/ نوفمبر 2014).

لعل النقطة الأبرز في الانتهاك غير المباشر وسوء الإدارة، التي تمركز السلطات الإدارية في يد إدارة عليا واحدة (حتى في حال المجالس المعينة) هي أن مبدأ تفويض الصلاحيات لا يُعمل به. وتكفي في هذا المقام الإشارة إلى ما ورد في تقرير لجنة كونتها الجامعة لتفعيل لامركزية التنظيم الإداري فيها، حيث ورد في هذا التقرير: «يلاحظ أن مجلس الجامعة ولجنته التنفيذية والمالية لا تقومان بالدور المنوط بهما، كما تم إنشاء [...] العديد من الهياكل والوظائف من دون مصادقة وتقنين، وبرز العديد من الإدارات والوظائف التي لم تجد التقنين مثل وظائف نائب الوكيل، نواب الوكيل في المجمعات، نواب العمداء ...إلخ»[39]. ورصد التقرير المواقع الإدارية واللجان التي يشرف عليها مدير الجامعة ونائبه والوكيل، على نحو ما يتضح في الجدول (15-3)، وحدد التقرير مسماها[40].

الجدول (15-3)

المواقع الإدارية لمدير الجامعة ونائبه والوكيل

الوظيفة	عدد المواقع الإدارية والأكاديمية التي يشرف عليها	عدد اللجان التي يرئسها
المدير	12 موقعًا إداريًا، إضافة إلى إشرافه على 21 عميدًا و19 مديرًا لمعهد ومركز	13 لجنة
نائب المدير	4 إدارات	13 لجنة
الوكيل	4 إدارات	لجنتان

المصدر: تقرير لجنة تفعيل اللامركزية (بتصرف).

أما أسوأ نماذج الانتهاك غير المباشر، فيمثله تواطؤ هذه الإدارات المعينة مع السلطة السياسية؛ وتكفي الإشارة إلى حالتين. الأولى جسدها حضور مدير «جامعة الجزيرة» إلى جانب نائب حاكم الإقليم الأوسط (شاهدًا) على توقيع

(39) راجع: «تقرير لجنة دراسة تفعيل وتطوير لامركزية التنظيم الإداري لجامعة الخرطوم» (2010).

(40) المرجع نفسه، ص 48.

عقوبة جلد 173 طالبًا، و27 طالبة من طلاب جامعته، على خلفية خروجهم في تظاهرة رددت هتافات ضد السلطة السياسية[41]. أما الثانية، فهي محاولة وفد مثل إدارة جامعة الخرطوم (المدير ونائبه وعميد الطلاب) إخفاء حادثة اغتيال طالب وإنكارها جراء تعذيب الأجهزة الأمنية له في عام 1998. فعند تسليم الجثمان إلى ذويه، ادعوا أنه مات نتيجة مشاجرة جرت بينه وزميل آخر[42].

3 - الاستقلالية المالية

تعني الاستقلالية المالية، في حالة الجامعات الحكومية في السودان، استقلال الجامعات بقدر معقول عن التبعية الحكومية، حيث لا يساهم القطاع الخاص والشركات في الدعم المالي للجامعات، ما عدا في ما يتعلق بتقديم الهبات والمنح (غير الربحية)، وكانت الجامعات الحكومية تحظى بالدعم المالي الحكومي حتى بنسبة بلغت 100 في المئة (كما هو الشأن في حالة جامعة الخرطوم). لكن بعد إعلان قرارات 1990 (صارت تعرف بثورة التعليم العالي)، وإعلان سياسة الدولة بمضاعفة القبول في الجامعات القديمة وإنشاء جامعات جديدة، إضافة إلى إلغاء نظام السكن و«الإعاشة» الذي كانت تَفي به الجامعات لطلابها تقليلًا للتكلفة، كانت النتيجة أن تقلص الدعم الحكومي، وتناقصت نسبته في الجامعات القديمة. كما لم تستطع الحكومة الإيفاء بتقديم الدعم الذي جرت الموافقة عليه للجامعات الجديدة، فانعكس أثرُ ذلك بقدر كبير على كفاءة الجامعات، مثلما يتضح بجلاء في حالة جامعة الخرطوم.

كان منوطًا بقرار مضاعفة أعداد الطلاب المقبولين في جامعة الخرطوم أن تساهم في تقليل التكلفة الإجمالية للتعليم الجامعي (تكلفة الفرد)، كما كان ينبغي أن يساهم تقليل الاعتماد على الدعم الحكومي في تعزيز الاستقلالية المالية في حال استطاعت الجامعة إيجاد مصادر للتمويل الذاتي، لكن واقع الأمر أن مضاعفة

---

(41) عباس، ص 116.

(42) وائل طه محي الدين، «ظاهرة الصراع السياسي في اتحاد طلاب جامعة الخرطوم»، (بحث تكميلي لنيل بكالوريوس العلوم السياسية، جامعة الخرطوم، السودان، 2009).

الاستيعاب، إلى جانب تقليص الدعم الحكومي، دفع بالجامعة إلى سد العجز من موارد ذاتية متناقصة (نحو التصرف في بعض أصولها الثابتة)، الأمر الذي جعلها في أمد قصير عاجزة عن تطوير أي نوع من الاستقلالية المالية أو تعزيزها.

الجدول (15-4)

الدعم الحكومي ونسبة الاعتماد على الموارد الذاتية للجامعة ومصادر هذه الموارد

نوع الإيراد (الموازنة)	دعم الدولة (بالنسبة المئوية)	الجامعة (بالنسبة المئوية)	المصادر الذاتية
الفصل الأول (تعويضات العاملين)	64	36	- إيرادات الكليات (رسوم دراسية) 40 في المئة - موارد ذاتية 60 في المئة قبول - مبيعات الأراضي - أرباح أسهم
الفصل الثاني (التسيير شراء سلع وخدمات)	4	96	برامج الكليات وموارد ذاتية
الفصل الثالث (السلع الرأسمالية وأجهزة، معدات ...إلخ)	0.01	99.9	- 18 في المئة من إيرادات الكليات - 82 في المئة قبول مبيعات أراضٍ أرباح أسهم
التنمية	صفر	100	- 100 في المئة رسوم قبول خاص - مبيعات أراضٍ - أرباح أسهم

المصدر: تقرير لجنة تفعيل اللامركزية

الملاحظ أن الاعتماد الكبير على عوائد مبيعات الأراضي (التصرف في الأصول الثابتة)، إذا ما ربطناه بعجز دعم التنمية، سيجعلنا ننتهي إلى أن هذا المورد المحدود لا محالة ناضب؛ الأمر الذي يشير إليه الواقع الحالي، حيث جرى التصرف بنسبة كبيرة في أصول الجامعة، مع الإشارة إلى أن التصرف يجري

في غياب كامل للشفافية، ما يوجِد مناخًا ملائمًا لتنامي الاتهام بالفساد للِجان التصرف في أراضي الجامعة. ونشير، في هذا السياق، إلى بيع مزرعة الجامعة لمجموعة استثمارية لاستغلالها (كمزرعة مختلطة)، على الرغم من أن مزرعة الجامعة كانت تابعة لكلية الزراعة والإنتاج الحيواني. لذا، كان يمكن أن تؤول إليها المزرعة كمشروع استثماري، وبيعت المزرعة نفسها مجددًا كوحدات سكنية لاحقًا من المجموعة التي بيعت منها.

لمواجهة العجز المالي، توسعت الجامعة في برنامج القبول على النفقة الخاصة والشهادات الوسيطة. ومن ثم حدث تزايد مستمر في أعداد الطلاب، في مقابل تطور بطيء وشبه معدوم في تأهيل بيئة الجامعة ومكتباتها ومعاملها، مع هجرة متزايدة للأساتذة. أثر ذلك كله سلبًا في المستوى الأكاديمي الرفيع للجامعة. وفي ما يتعلق بالقبول على النفقة الخاصة، ربما تصبح الجامعة غير قادرة على منافسة غيرها من الجامعات المحلية والإقليمية (بسبب ارتفاع التكلفة الخاصة). هذا فضلًا عن عدم التوازن في إيرادات الكليات المختلفة من القبول على النفقة الخاصة؛ إذ يكثر طلب الانضواء إلى بعض الكليات العلمية والتطبيقية من دون التخصصات النظرية، ما يجعل الجامعة رهينة مزاج اجتماعي ينظر إلى بعض التخصصات نظرة تحددها قيم اجتماعية من دون أن تكون علمية، وذلك كله سيسبب مزيدًا من عدم الاستقلالية المالية.

4- الاستقلالية الأكاديمية

في ظل انتقاص استقلالية الجامعات إداريًا وماليًا، يأتي تقويض الاستقلالية الأكاديمية للجامعة ضلعًا ثالثًا مكملًا لاستحكام مثلث «اللامؤسسية» والتبعية. وبرزت صور شتى لتقويض استقلالية الجامعة أكاديميًا، ولا سيما في الحكم العسكري الثالث (انقلاب الجبهة الإسلامية). ويحيلنا استجلاء هذه الصور مباشرة على الإطار المرجعي للانتهاك (المرتكزات السياسية والأيديولوجية للجماعات الإسلامية والجبهة الإسلامية القومية في السودان مثلًا). فهي تستهدف فضاء الحرية الذي تمثله قوانين الجامعات ولوائحها وتقاليدها، الذي يكفل حرية البحث والفكر وتوافر مناخ تصطرع فيه الأفكار وتتعدد الرؤى، كما حدث في

باكستان إبان تحالف «جماعَتِ إسلامي» مع نظام ضياء الحق، وفي السودان بعد انقلاب عام 1989[43]، لأنها تريد أن تحيل المجتمع على مرجعية واحدة (هي مرجعيتها)، كما أنها تستهدف في المقام الأول الفلسفة التي يقوم عليها نظام التعليم الحديث، لا محتوى مقرراته فحسب؛ إذ تريد أن تجعل للجامعات معيارًا ثابتًا ووحيدًا لقياس سليمِ الأفكار من سقيمِها، فمنبعه ومرده إلى الإسلام (تفسيرها للإسلام) لا غير.

من أجل ذلك، لا غروَ أن تبدأ الجماعة الإسلامية، ما إن تستولي على السلطة، بتأكيد الصفة الدينية والإسلامية للجامعات (يتضح ذلك مثلًا في قرارات عام 1990)، وهي التي رسمت إطارًا لأهداف التعليم العالي تصدرها التأصيل النابع من المعتقدات والموروثات الإسلامية والعربية والأفريقية، وأسلمة المعرفة، وإعداد قادة من أهل الفكر مؤمنة بربها متمسكة بعقيدتها وتراثها الحضاري. وعكفت الدولة على برنامج متعجل للأسلمة، وأنشأت معهد إسلام المعرفة في إحدى الجامعات الكبرى في الدولة (جامعة الجزيرة) وإدارة لتأصيل المعرفة. وفي عام 1990، نظم المعهد العالمي للفكر الإسلامي مؤتمرًا بعنوان إسلامية الآداب والفنون، شارك فيه بعض الأكاديميين السودانيين، وانتظمت جلساته في إحدى قاعات جامعة الخرطوم. وهدف المؤتمر إلى تأصيل الثقافة والفولكلور السوداني إسلاميًا. وأدخلت بعض الأقسام في الجامعة مقررات جديدة، نحو علم النفس الإسلامي.

في الإطار الكابح للاستقلالية الأكاديمية وما نتج منه من اتصال ممارسات الانتهاك، سنكتفي بالإشارة إلى شواهد مقتضبة تدل على استكمال حلقات حالة التغول الآنفة الذكر؛ وأول ما نلاحظه هو اضطلاع السلطة السياسية بدور الإدارة الأكاديمية الذاتية للجامعات ومباشرة مهماتها، حتى سلبتها حقها في رسم سياسات القبول والإعداد المخطط لها للقبول نفسه، مثلما حدث حينما ضاعفت الاستيعاب بطريقة غير مخطط لها علميًا. ومن دون استشارة الجامعات [...] تضاعف عدد طلاب الجامعات من 60 ألف في عام 1990 إلى 130 ألف في عام

---

(43) عباس.

1995، وهذه المضاعفة التي جرت في أربعة أعوام استغرقت 45 عامًا في بلد مثل بريطانيا؛ إذ ارتفع عدد الطلاب المنتظمين انتظامًا كليًا في الجامعات البريطانية من 46 ألف إلى 139 ألف طالبًا تقريبًا بين عامي 1921 و1956[44].

إضافة إلى ذلك، جرى التدخل في اختصاص الكليات بتجديد أقسام جديدة أو إضافتها (أقسام الدراسات الإسلامية في كل كليات التربية)، وتدخلت السلطة في اختيار لغة التدريس (على الرغم من أن ذلك لا يبعد كثيرًا عن مسؤوليات الدولة القومية)، لكن الاستعجال الذي لازم عملية التعريب، من دون مراعاة للمعينات اللازمة لهذه العملية وحث إدارات الجامعات على الإسراع في استكمالها، جعلا أساتذة الجامعات أمام اضطرار قسري إلى تغيير لغة التدريس، الأمر الذي كان له تأثير مباشر في طريقة التدريس، ومحتوى المقررات التي يقومون بتدريسها؛ لأن مسؤولية التعريب المباشرة، كانت قد تُركت للأساتذة.

من صور الانتهاك الأكاديمي سلبُ الجامعات حق منح الشهادات العليا وامتحان الطلاب (كما هو الشأن في حالة طلاب الدراسات العليا بكلية الطب)، حيث أُسند إلى المجلس الطبي الذي تُشرف عليه وزارة الصحة، بدلًا من التعليم العالي حق منح الدرجات العلمية العليا الذي هو من أخص اختصاصات الجامعة. كما تدخلت الدولة في محتوى المقررات التي يدرسها الطلاب، وأدخلت مقررات إجبارية كمتطلبات يحددها التعليم العالي (اللغة العربية واللغة الإنكليزية والدراسات السودانية والثقافة الإسلامية)، وهي مقررات تضع وزارة التعليم العالي موجهاتها الأساسية، لتقوم الجامعات بتدريسها قسرًا لكل الطلاب على اختلاف تخصصاتهم، ويعد النجاح فيها شرطًا لازمًا لمنح الشهادة الجامعية (درجة البكالوريوس).

أما المثال الأخير، فهو صارخ من حيث الانتهاك، وهو تعرض أستاذ للاعتقال والتعذيب منذ تشرين الثاني/ نوفمبر 1989 وحتى شباط/ فبراير 1990. وكان من بين الأسباب التي أدت إلى ذلك الاعتقال والتعذيب، كما ذكر رئيس جهاز الأمن

(44) إبراهيم النور، «التعليم العالي من الصفوة إلى الأعداد الكبيرة: بعض أوجه الاستدامة والمواءمة»، مقدّمة في: مداولات مؤتمر واقع ومستقبل التعليم العالي في السودان.

وعضو قيادة مجلس الثورة آنذاك (شاغل الوظيفة الدستورية العليا الآن)[45]، هو محتوى مقررات كان الأستاذ يقوم بتدريسها في كلية العلوم، ولا سيما تلك المتعلقة منها بنظرية التطور.

5- الاستقلالية المكانية: انتهاك الحرم الجامعي

انتهاك الحرم الجامعي سمة ملازمة لتاريخ الجامعات السودانية، ولا سيما جامعة الخرطوم، حيث تحولت الجامعة في تشرين الثاني/ نوفمبر 1924، ثكنة عسكرية على خلفية منازلة الاستعمار العناصر الوطنية التي قادت مقاومة عام 1924 العسكرية، ثم صارت هذه السمة من متلازمات الحكومات العسكرية في السودان، ابتدرها النظام العسكري الأول، حينما دخل جنوده إلى حرم الجامعة وأطلقوا النار لفض ندوة داخل الجامعة. وأدت هذه الحادثة وما ترتب عنها إلى تنامي المقاومة وإعلان الإضراب السياسي، حتى نجحت الثورة التي انطلقت من الجامعة في تشرين الأول/ أكتوبر 1964. وسارت الحكومة العسكرية الثانية على النهج نفسه من استباحة الحرم الجامعي بـ «الدخول المتكرر لقوات الأمن المدججة بالسلاح إلى الجامعات وانتشار أفراد الأمن السري داخلها وإشاعة جو من الإرهاب»[46].

أما في عهد الحكم العسكري الثالث، فتطور الانتهاك، مع محافظته على سمة التكرار والإفراط في العنف واغتيال الطلاب، واتسعت دائرته حتى طاول التعدي (بالضرب) الأساتذة وسرقة ممتلكاتهم وممتلكات الطلاب مثلما حدث في 30 تشرين الأول/ أكتوبر 2002 في جامعة الخرطوم، بعدما فضت قوات من الأمن والشرطة اعتصامًا للطلاب نادى بعودة جهازهم النقابي، وكونت لجنة للتحقيق في الحادثة. وحينما وجه التلفزيون القومي سؤالًا لقائد القوات التي نفذت الاقتحام (قوات مكافحة الشغب) في شأن انتهاك هذه القوات الحرم الجامعي، أجاب مستنكرًا: ماذا يعني الحرم الجامعي؟ هل الحرم الجامعي هو الحرم المكي؟

(45) «رسالة فاروق محمد إبراهيم لمؤتمر واقع ومستقبل التعليم العالي»، مقدّمة في: مداولات مؤتمر واقع ومستقبل التعليم العالي في السودان.

(46) محمد علي، ص 15.

يحيل انتهاك حرم الجامعة ضرورة على التواطؤ بين الإدارة الجامعية والسلطة السياسية. فالقوات الأمنية لا تدخل الحرم الجامعي إلا بالتنسيق مع إدارة الجامعة وبعض مكونات المجتمع الأكاديمي (أحيانًا يكون طلاب وبعض الأساتذة منتمين إلى تنظيم السلطة السياسية)، وإدارة الجامعة دائمًا تدعي أنها مجبرة على استدعاء قوات الشرطة والأمن استشعارًا لمسؤولياتها في حفظ أرواح الطلاب، حتى لو كان واضحًا أنه لا يوجد ما يهدد أمنهم. ومن الأمثلة التي توضح الانتهاك المكاني وانتهاك الاستقلال الإداري والأكاديمي، في آنٍ، لجوء جامعة الخرطوم تحت ضغط السلطة السياسية في 17 تشرين الثاني/ نوفمبر 1992 إلى إجبار الطلاب على إجراء الامتحانات - وكانوا قد أعلنوا مقاطعتها احتجاجًا على حل الاتحاد وفصل قادته - تحت تهديد السلاح، بعد اقتحام القوات الأمنية حرمَ الجامعة وداخليات الطلاب واقتيادهم إلى مراكز امتحان خارج الجامعة (كلية الشرطة وجامعة أفريقيا العالمية).

يتمثل أبلغ مظهر من مظاهر الانتهاك في هذا العهد بتحويل حرم الجامعة إلى مسرح للتدريب العسكري في عامي 1993 و1994، حينما أُرغم قادة الخدمة المدنية على الانخراط في تدريبات عسكرية (قوات للدفاع الشعبي) واستُغِل أحد ميادين الجامعة لهذا الغرض. كما اقتُطِع جزء من قسم العلوم السياسية في الجامعة ليصبح مقرًا دائمًا لرئاسة الشرطة الشعبية والمجتمعية وولاية الخرطوم. هذا فضلًا عن اقتطاع بعض العقارات المملوكة للجامعة (منازل الأساتذة من «الدرجة الأولى») لتصبح سكنًا للدستوريين.

6- المحدد الاجتماعي والثقافي

يمكن وصف عملية التعليم بشقيها العام والعالي بأنها «عملية اجتماعية تتأثر بالمجتمع وتؤثر فيه»[47]. لذلك لا عجَبَ في أن يكون أحد أهداف التعليم العالي المتفق عليها - بل من غاياته - إحداث التنمية الاجتماعية، وهو هدف تؤكده القوى الاجتماعية كلها، لكنها تختلف في شأن ماهية التنمية الاجتماعية

(47) أحمد عثمان عمر، «إضاءات عامة في شأن مفاهيم أساسية لمواجهة قصور مناهج التعليم العالي»، مقدّمة في: مداولات مؤتمر واقع ومستقبل التعليم العالي في السودان، ص 185.

المطلوبة ومرجعياتها، وعلاقتها بالقيم الاجتماعية السائدة. وتتأثر الجامعات بقدر كبير بهذا الجدل، لِما لِقوى المجتمع من سلطة مؤثرة فيها، ولأن البنية الاجتماعية وثقافتها تنعكس في مجتمعها الأكاديمي (أساتذة وطلابًا)، وكلا الجانبين مؤثر في استقلالية الجامعية وفي الحريات الأكاديمية؛ وذلك «بوجود مرجعيات أخرى ذات أهمية تمثل ضابطًا أخلاقيًا لحرية التفكير؛ ولنضرب مثلًا على ذلك، المرجعية الدينية التي يرى بعضهم أنها شاملة لكل شيء في محاولة لإلغاء إعمال الفكر كلية»[48]. بل إنهم يرون أن عَد هذه المرجعية جزءًا من الموروث الإنساني (قيمه، ومصادر تشريعه، وأخلاقه)، هو انتقاص لها، بل كفر وإلحاد، وهو موقف له ممثلون في المجتمع الأكاديمي نفسه.

على الرغم من الاعتقاد السائد الذي مفاده أن الجامعات، بوصفها مؤسسات، تستطيع أن تنأى بنفسها عن التدخل الاجتماعي/ الثقافي، وتحقق استقلاليتها الكاملة كمراكز علمية رصينة، غاياتها العلمية وأهدافها الإنسانية ربما تتخطى خصوصية المجتمعات المحلية، فإن هذا الاعتقاد يبدو، من الناحية الواقعية (الممارسة)، غير دقيق. فالمجتمع رقيب بالنسبة إلى الجامعات، وليس ذلك من خلال تمثيله اللازم في جهاز الجامعات الإداري فحسب، بل من خلال ممثليه في المجتمع الأكاديمي، ومن خلال تدخل هيئاته الاجتماعية والدينية التي يُعطي بعضها صفة علمية تُفضي إلى جدل في شأن عِلم الجامعة العلماني وعلمها الرباني، وهو موقف تستغله سياسيًا السلطة السياسية نفسها. ولا أدل على ذلك من مسيرة قام بها تحالف طالبي للكيانات السلفية في جامعة الخرطوم في عام 2001 يتقدمهم أحد شيوخ هيئة علماء السودان، ومِن خلفه عدد من رجال الدين، على خلفية اقتباس صحيفة حائطية لتنظيم طالبي يساري (الجبهة الديمقراطية) مقتطفًا لهادي العلوي تحدث فيه عن المرأة والإسلام، وأصدرت هيئة علماء السودان بيانًا كفّرت فيه ذلك التنظيم، ما جعله يكتب بيانًا اعتذر فيه عن أنه لم يذيل الاقتباس بإحالة على مصدره وكاتبه[49].

---

(48) عمر، «المحددات الاجتماعية والثقافية للحرية الأكاديمية»، ص 48.

(49) محي الدين.

مع تأكيد أن غياب الديمقراطية يعطي سندًا لمثل هذه الانتهاكات، فإن ما تجدر الإشارة إليه، من خلال التجربة السودانية، هو أن الصراع السياسي في فترات الديمقراطية، لافتقار أطرافه إلى قوة التغول السياسي، فإنه يلجأ إلى استغلال سلطة الاجتماعي والثقافي/ الديني. ونشير في هذا السياق إلى حادثة وقعت في عام 1968 (التعددية الثانية)، وهي حادثة ذات دلالة؛ لأنها ابتدرت العنف الطالبي في جامعة الخرطوم، حينما هاجم طلاب من الاتجاه الإسلامي احتفالًا للجبهة الديمقراطية قدمت فيه رقصة شعبية (رقصة العجكو) من فولكلور غرب السودان، عُدت مُخلة بالآداب برقصها المختلط وأزيائها. والمفارقة أن بعض الطلاب من الجانبين ينتمون جهويًا وثقافيًا إلى المنطقة نفسها.

أخيرًا، يحدث العامل الاجتماعي/ الثقافي نوعًا من التدخل ينتهك الحرية الأكاديمية، وهو في أغلبيته «من النوع المستتر أو ناتج عن الخوف من أن يقترب الباحث أو الدارس مما يراه مغضبًا أو مرفوضًا أو حتى مسكوتًا عنه لظروف بعيدة عن الجانب الأكاديمي؛ بل إن بعضًا من الدول العربية تشترط على الأساتذة المعارين إليها في وثيقة تعاقدهم عدم التدخل في السياسة والدين والمجتمع»[50].

7- المحدد الذاتي (حصان طروادة)

نقصد بالمحدد الذاتي المجتمع الأكاديمي (بمكوناته كلها)، مع تأكيد صفة الخصوصية التي تحدده بوصفه مجتمعًا من خلال علاقاته وأخلاقياته (المهنية) ...إلخ. لكن هذا المجتمع ليس كتلة (اجتماعية، سياسية، ثقافية) صماءَ سمتها التوحد. فهو حافل بالاختلاف والتباين، كما هو الشأن في النسق الاجتماعي (إطاره العام). وفي موازاة حال التباين هذه، يُتوقع من هذا المجتمع التوافق في مبادئ أساسية، والتزام مرجعية قانونية تؤكد استقلالية المؤسسات وتعززها؛ من أجل ضمان أدائها لدورها؛ فاستقلال المؤسسة الجامعية يجعلها تؤدي دورها العلمي والاجتماعي بكفاءة.

بيد أن واقع الممارسة يشير إلى أن المجتمع الأكاديمي نفسه، قد يكون

(50) عمر، «المحددات الاجتماعية والثقافية للحرية الأكاديمية»، ص 44.

ضالعًا في انتهاك استقلال الجامعة وحريتها الأكاديمية، وليس ذلك بسبب ضعف قدرته على التصدي للانتهاكات فحسب، بل بسبب موقف قلقٍ قاصر واجتزائي، خصوصًا في جانب الحرية الأكاديمية ومفهومها، فضلًا عن الممارسة المباشرة للانتهاك، بالأصالة أو بالنيابة عن كيان سياسي أو اجتماعي خارجي؛ إذًا فدائرة هذا المحدد (الذاتي) في قطرها الخارجي ذاتية جمعية «المجتمع الأكاديمي»، وفي مركزها ذاتية فردية، وكلاهما متأثر بالمحدد السياسي الاجتماعي/ الثقافي.

يمثل تعريف الجامعة ومفهوم الحرية الأكاديمية نفسه مشكلة تجعله إطارًا للقصور الذاتي. ففي قانون جامعة الخرطوم لسنة 1956، عُرفت الجامعة أنها «هيئة تضامنية تتكون من الراعي والمدير ومجلس الجامعة والمجلس الأكاديمي (Senate) والهيئة الأكاديمية وخريجي الجامعة»[51]. وكان مدير الجامعة آنذاك، في عام 1963، قد قال إن عدم ذكر الطلاب في هذا التعريف لم يكن من باب «الغفلة»؛ «فالجامعة هي الأساتذة والإدارة يأتي إليها الطلاب لتلقي التعليم، وعلى ذلك فهي ليست مكانًا ولا طلابًا، إنما هي هيئات علمية (Faculties)، أو كليات مكونة من أساتذة يربطهم نشاط، وينظم هذا النشاط مجلس (Senate)»[52].

لذلك لا غروَ إذًا، في أن ينظر بعض الأكاديميين إلى تعريف الحرية الأكاديمية على أنها حق مقصور على بعض أعضاء المجتمع الأكاديمي، دون الآخرين (الهيئة الأكاديمية). ففي أغلبية التعريفات تشمل «الهيئة الأكاديمية أساتذة الجامعة من حملة الشهادات العليا، وهي الهيئة التي خُصت بالحرية الأكاديمية، بمعنى أن الطلاب ليسوا أعضاءً في هذه الهيئة وليس لهم، من ثم، حرية أكاديمية. فالطالب جاء ليتعلم لا ليعلم أو يبحث»[53]. ويمثل هذا الفهم الهابط للحرية الأكاديمية، إطارًا ملائمًا لانتهاكها، ولا سيما في حال ارتباطه بالمحدد السياسي والاجتماعي، كما سبقت الإشارة إلى ذلك.

---

(51) University of Khartoum Calendar, 1967-1969.

(52) النذير دفع الله، «التعليم الجامعي في السودان»، (برنامج المحاضرات العامة بجامعة الخرطوم، لجنة الدراسات الإضافية، جامعة الخرطوم، السودان، 1963)، ص 5.

(53) ميمونة ميرغني حمزة، «الحرية الأكاديمية: معناها وأبعادها»، مجلة الدراسات السودانية، العدد 24 (2002)، ص 40.

لهذا المحدد عدد من التمظهرات ذات تأثير في قضية الحرية الأكاديمية وفي استقلالية الجامعة. وأبرزها ذلك التواطؤ بين بعض أعضاء المجتمع الأكاديمي وسلطة خارجية، والانتهاك المباشر لمرجعيات التوافق القانونية، كما هو الشأن بالنسبة إلى بعض الجامعات السودانية (جامعة الخرطوم مثلًا) في فترتَي الحكم العسكري الثاني والثالث. وتعطي الحقبة الأخيرة، مثالًا أكثر سطوعًا. فمن خلال التعيين، استطاعت بعض العناصر المنتمية إلى التنظيم الحاكم الوصول إلى القيادة العليا للجامعة لتمارس دور الإدارة الذاتية ودور السلطة السياسية (الحكام)، مع محاولة صبغ الجامعة بمسوح عسكرية تعكس نفسية السلطة وتوجهاتها، وهي حال تُذكر بشدة بواقع كلية «غردون» (وهي التي تطورت إلى جامعة الخرطوم) إبان الاستعمار في الفترة التي أعقبت تنامي المقاومة، والصدام المسلح بين الثوار والسلطة الاستعمارية، ولا سيما في عام 1924؛ إذ كتب إدوارد عطية في انطباعاته المتعلقة بالكلية في تلك الفترة، ووصف تحولها إلى ثكنة عسكرية وازدواج دور الأساتذة فيها: أساتذة وحكامًا، وكانت الصفة الثانية هي الغالبة. وفي منتصف التسعينيات تكرر الأمر نفسه؛ ولا أدل على ذلك من الاستنفار الجهادي الذي كانت تنظمه إدارة الجامعة العليا، فضلًا عن تولي مدير الجامعة «المجاهد» حقيبة الداخلية بعد عودته من «الجهاد» في عام 1998.

إن هذه الازدواجية مؤثرة في المجتمع الأكاديمي، فهي عامل يؤدي إلى انقسامه في مناخ باسط للشك والارتياب (عدم الأمان المهني). يقول محمد سعيد القدال، وهو أستاذ في جامعة الخرطوم: «لعل أخطر ما سمعت عن جامعة الخرطوم في ظل الإنقاذ هو الهمس الذي يتردد عن حلقة صغيرة تدير الجامعة بالتحكم عن بعد تحت إشراف جهاز الأمن، وقد تكون هذه مجرد شائعة يفرزها الكبت السياسي، ولكن مجرد أن يفكر الأساتذة أن هناك زملاء لهم أصبحوا وكلاء للأمن يتحكمون فيهم أمر يبعث على الأسى»[54].

من جهة أخرى، قد يؤدي الموقف السياسي إلى ممارسة الانتهاكات (ماديًا) كما هو الشأن في حالة حادثة تعذيب فاروق محمد إبراهيم، وكان أستاذًا في

---

(54) محمد سعيد القدال، «جامعة الخرطوم.. وكرسي البابوية»، السوداني، 12/ 6/ 2007.

جامعة الخرطوم بين عامي 1989 و1990 على خلفية استجوابه في شأن بعض المقررات التي كان يدرسها لطلابه. وأشرف على تعذيبه (بحسب إفادة فاروق في خطابه لمؤتمر قضايا التعليم العالي في السودان في عام 1998) زميله وعضو هيئة التدريس وأحد طلاب الجامعة السابقين وشاغل المنصب الدستوري الرفيع (في ما بعد). والشاهد في هذه الواقعة ذو دلالة مهمة. فالانتهاك السياسي والتغول الاجتماعي (الثقافي) لا يجدان سندًا من الأفراد أصحاب الانتماءات الواضحة، بل من مجموعة أخرى تتواطأ بالصمت؛ ذلك أن «الصمت نفسه موقف يعلن تماهي الصامت مع رؤية المنتصر»[55].

ثمة عامل آخر يزيد هذا المحدد تأثيرًا؛ وهو التغيير الملحوظ في تركيبة المجتمع الأكاديمي (ولا سيما هيئة التدريس) مع التباين الذي أُشير إليه سابقًا، حيث كان جل المنتمين إلى هيئة التدريس، في ما سبق، قد تخرج في جامعة الخرطوم، وتلقى تعليمًا في الجامعات الحديثة في أوروبا والولايات المتحدة... وغيرهما. ويشمل ذلك حتى أساتذة قسم الدراسات الإسلامية، لكن مع اعتماد مقررات الثقافة الإسلامية وإلزامية تدريسها. وبعد ذلك، عيّنت الجامعة، بسبب خصوصية هذا المقرر، أساتذة بشروط خاصة. فألفى بعض الذين تلقوا تدريسهم في معاهد وجامعات دينية أنفسهم في بيئة جامعية اختلفت عن مؤسساتهم السابقة، وجعلتهم هذه الحال في محاولة لنقل «صمدية» مؤسساتهم الدينية في مجتمع جامعي يحفل بالتنوع الديني والفكري والثقافي، مع الاستقواء بسلطتهم الأكاديمية وسلطة بعض المؤسسات الخارجية التي يمثلها بعض الأعضاء في هيئة دينية، هي «هيئة علماء السودان». لذلك لم يكن غريبًا أن يقف أحدهم، في 18 شباط/ فبراير 2000، محرضًا الطلاب على حرق معرض للكتاب المسيحي ومقاتلة زملائهم، مبتدرًا قوله بـ «قاتلوهم حتى لا تكون فتنة»[56].

بالقدر نفسه يؤثر المحدد الذاتي (الفردي) في قضية الحرية الأكاديمية؛ إذ تمثل القيم الاجتماعية والثقافية كابحًا ذاتيًا. ويصير هذا الكابح رقيبًا على الذات

---

(55) عثمان عمر.

(56) محي الدين.

وعلى الآخرين، في حجرات الدرس وخارجه. ذكر أستاذ علم الاجتماع أن أحد طلابه في السنة الثانية وقف مقاطعًا له قائلًا «الرسول هو أعظم بروفيسور في علم الاجتماع يريد بذلك إشارة إلى أن الذي ندرّسه له علم مسبوق»[57]. وتؤثر القيم الاجتماعية والثقافية السائدة كذلك في الوعي الفردي، وتصبح أقوال اجتماعية سائدة من قبيل «ليس كل ما يُعرف يُقال» و«شقيَ بعلمه»، وغير ذلك من الأقوال، صدى صوت رقيب اجتماعي داخلي. وقد يتعدى دور الرقيب حدود التنبيه إلى استخدام صلاحيات السلطة الأكاديمية (الإدارية)، مثل التوجيهات المتكررة من إدارات الكليات والأقسام التي تتدخل حتى في ما يتحدث به الأستاذ إلى طلابه خارج قاعة الدرس[58].

تؤكد الشواهد الكثيرة لسلطة المشرف توجيه الطلاب في اختيار موضوعاتهم وتحديد درجة الحساسية الاجتماعية كابحًا آخر في مداولات مؤتمر الدراسات العليا بجامعة الخرطوم. فعلى سبيل المثال، كان على نحو 10 في المئة من الطلاب الذين تغير مشرفوهم أن يغيروا موضوعاتهم[59].

خاتمة

في ضوء ما تقدم، يبدو وضع الجامعات في ظل الحوكمة السياسية الضعيفة (حالة الفساد واستبداد نُظم الحُكم) نهبًا يعود إلى فائدة التغول والاستتباع، ومغنمًا تتصارع عليه التنظيمات السياسية والاجتماعية، وبالتالي يحرمها الانتهاك الحاصل استقلالها وحريتها الأكاديمية، فتصير الجامعات تجمعات مدرسية، لها صفة اجترارية، وتصبح في غربتها عن حاجات العمل والإنتاج مفرخًا للبطالة الذهنية، الأمر الذي يفقدها كثيرًا من كفاءتها، وربما تصبح في أمد قريب، مع استمرار الانتهاك وحدته، بيئة طاردة ومفرغة من كثير من رأسمالها البشري، والجامعات السودانية هي دليل ساطع على ذلك.

(57) عمر، «المحددات الاجتماعية والثقافية للحرية الأكاديمية».

(58) المرجع نفسه.

(59) انظر: مداولات مؤتمر واقع ومستقبل التعليم العالي في السودان.

لا شك في أن العامل الاقتصادي مؤثر في نسبة هجرة الأساتذة، لكن يظل العامل السياسي كفاءة المؤسسات العلمية، من العوامل الحافزة على الهجرة أيضًا. وذلك ما يؤكده الواقع الحالي. فنسبة الفاقد في تزايد مستمر.

إضافة إلى ذلك، يعكس الواقع الحالي ضعفًا بائنًا في تمويل البحث العلمي؛ إذ راوحت نسبة تمويل البحث العلمي من الناتج المحلي الإجمالي بين عامين 1996 و2008، بحسب إحصاءات وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، بين 0.03 في المئة و0.05 في المئة. والنتيجة هي عزوف المؤسسات الأكاديمية عن تقديم المشروعات البحثية أو لجوئها إلى موارد تمويل أخرى، وهي موارد شبه معدومة؛ إذ توقف عدد من الجهات المانحة (مثل مؤسسة فورد الأميركية وغيرها) عن تقديم الدعم إلى المؤسسة الجامعية السودانية، انطلاقًا من تردي العلاقات الحكومية الخارجية، وانطلاقًا من أن ذلك جزء من قرارات المقاطعة المفروضة على السودان. وتوقفت تبعًا لذلك المشروعات المشتركة بين الجامعات السودانية والجامعات العالمية، وشحت فرص الابتعاث، ولا سيما في التخصصات الإنسانية والاجتماعية.

استحكمت في هذا الطوق أغلال السلطة السياسية في استقلالية الجامعات وحرية البحث العلمي، كما انتهت إلى ذلك مثلًا دراسة حديثة أُجريت على جامعة الخرطوم[60]. ومن ثم، يصح القول إن انتهاك استقلالية الجامعة والحرية الأكاديمية انتهاك للحريات العامة وإطار للتمييز؛ وذلك - على نحو الدقة - ما انتهت إليه سياسات التعليم العالي في السودان، حتى مع تأكيد النص التشريعي والقانوني - كما هو الشأن في دستور 1998 وقانون جامعة الخرطوم 1990 - على عدمَ التمييز؛ ذلك أن واقع الممارسة يُفضي إلى تمييز جهوي وسياسي واقتصادي وعقائدي.

ترتبط قضية حوكمة الجامعات بالحوكمة السياسية الرشيدة بقدر ما ترتبط

(60) عباس ياسين، «التحليل المكاني لموضوعات ومخرجات البحث العلمي الجغرافي لمؤسسات التعليم العالي في السودان (1980-2010)»، (أطروحة دكتوراه، غير منشورة، جامعة الخرطوم، السودان، 2014).

بنية الوعي الاجتماعي والثقافي؛ إذ يبدو أن توافق مجموعة (نخبوية) في مبادئ أساسية حاكمة ومعززة لقيم الاستقلالية والحرية لا يمثل ضمانًا مؤكدًا لصونها وديمومتها، حتى لو كانت هذه المجموعة النُخبوية هي المجتمع الأكاديمي بأسره. وما دام السياق العام (السياسي والاجتماعي) يعطي تبريرًا للانتهاك، فسيتسع قُطره وتتناسل أنماطه؛ إذ إن العلاقة عضوية بين طبيعة النظام الاقتصادي - الاجتماعي واستقلال مؤسسات التعليم العالي وحرياتها.

لن يفلح المجتمع الأكاديمي في نيل استقلاله وحريته الأكاديمية ما لم يلتزم مقابلًا لذلك في استنهاض دوره في عملية تأكيد الحريات العامة وتعزيزها والمساهمة في الإصلاح السياسي والاقتصادي، ولا سيما في مجتمعات الاقتصاد الريعي وشبه الريعي حيث تكسب الفئات القابضة سياسيًا امتيازات ومنافع غير مبررة[61]، وما لم يَجْرِ تأكيد القيمة الجمعية للاستقلالية والحرية الأكاديمية، على الرغم من أنها امتياز خاص، وهذا وحده كفيل بتكامل أُطر دعمها وصونها، والتصدي بشجاعة لحمايتها، حتى لا تنتهي بالتساؤل عن «جدوى قيم الحرية الأكاديمية والاستقلال الأكاديمي للجامعات وقوانين كفالتها لو أننا نفقد الشجاعة في التصدي لحمايتها»[62].

المراجع

1 - العربية

إبراهيم، عبد الله علي. **الثقافة والديمقراطية في السودان**. القاهرة: دار الأمين، 1996.

(61) انظر مداخلة عطا البطحاني، في: محمد العوض جلال الدين، الارتباط بين التعليم العالي وعالم العمل والإنتاج (السودان: جامعة أمدرمان الأهلية، 2002)، ص 58.

(62) تساؤل ذيّل به فاروق محمد إبراهيم خطابه المقدّم في: مداولات مؤتمر واقع ومستقبل التعليم العالي في السودان. ولعلّ السؤال الأكثر موضوعية ومشروعية، هو: كيف نحقّق حوكمة رشيدة في ظلّ أنظمة حُكم غير رشيدة ومتعسفة؟

«إعلان ليما بشأن الحرية الأكاديمية واستقلال مؤسسات التعليم العالي». منتدى الحوار الإلكتروني حول مقياس الحريات الأكاديمية في الجامعات، في:
http://bit.ly/1M7JO4n.

«تقرير مجموعة من أساتذة جامعة الجزيرة». ترجمة يحيى بشير. **المجهر**. العدد 2 (1997).

التوم، مهدي أمين. «خواطر في شأن تنظيم التعليم العالي في السودان». مقدّمة في: **مداولات مؤتمر واقع ومستقبل التعليم العالي في السودان**. القاهرة: رابطة الأكاديميين السودانيين، 1999.

جبرائيل، مهدي. «النصوص والأحكام المتعلقة بالعلم والتعليم العالي منه بوجه الخصوص أو المنظمة له». مقدّمة في: **مداولات مؤتمر واقع ومستقبل التعليم العالي في السودان**. القاهرة: رابطة الأكاديميين السودانيين، 1999.

جلال الدين، محمد العوض. **الارتباط بين التعليم العالي وعالم العمل والإنتاج**. السودان: جامعة أمدرمان الأهلية، 2002.

خالد، الطاهر عمر. «تخطيط الموارد البشرية لمؤسسات التعليم العالي السودانية». (أطروحة دكتوراه غير منشورة، مدرسة العلوم الإدارية، جامعة الخرطوم، السودان، 2008).

حمزة، ميمونة ميرغني. «الحرية الأكاديمية: معناها وأبعادها». **مجلة الدراسات السودانية**. العدد 24 (2002).

دفع الله، النذير. «التعليم الجامعي في السودان». برنامج المحاضرات العامة بجامعة الخرطوم، لجنة الدراسات الإضافية، جامعة الخرطوم، السودان، 1963.

«رسالة فاروق محمد إبراهيم لمؤتمر واقع ومستقبل التعليم العالي». مقدّمة في: **مداولات مؤتمر واقع ومستقبل التعليم العالي في السودان**. القاهرة: رابطة الأكاديميين السودانيين، 1999.

«الصندوق والحوكمة السليمة». صندوق النقد الدولي، صحيفة وقائع (21 أيلول/ سبتمبر 2015)، في: http://bit.ly/1P4X53x.

عباس، علي عبد الله. «المرتكزات السياسية والأيديولوجية لتوجهات وسياسات الجبهة الإسلامية القومية في مجال التعليم العالي في السودان». ورقة مقدّمة في: **مداولات مؤتمر واقع ومستقبل التعليم العالي في السودان**. القاهرة: رابطة الأكاديميين السودانيين، 1999.

عمر، أحمد عثمان. «إضاءات عامة في شأن مفاهيم أساسية لمواجهة قصور مناهج التعليم العالي». ورقة مقدّمة في: **مداولات مؤتمر واقع ومستقبل التعليم العالي في السودان**. القاهرة: رابطة الأكاديميين السودانيين، 1999.

عمر، الحاج بلال. «المحددات الاجتماعية والثقافية للحرية الأكاديمية». **كتابات سودانية**. العدد 2 [د. ت.].

غادر، محمد ياسين. «محددات الحوكمة ومعاييرها». ورقة مقدمة في: مؤتمر عولمة الإدارة في عصر المعرفة. كلية إدارة الأعمال في جامعة الجنان في لبنان، عام 2012.

قمبر، محمود. «الحرية الأكاديمية في الجامعات العربية». في: مجموعة مؤلفين، **الديمقراطية والتربية في الوطن العربي**. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، 1999.

محمد علي، جلال الدين الطيب. «الحريات الأكاديمية في مؤسسات التعليم العالي السودانية». ورقة مقدمة في: المؤتمر الثاني للحريات الأكاديمية في الجامعات العربية، جامعة الأمم المتحدة، عمّان، 2008.

محي الدين، وائل طه. «ظاهرة الصراع السياسي في اتحاد طلاب جامعة الخرطوم». (بحث تكميلي لنيل بكالوريوس العلوم السياسية، جامعة الخرطوم، السودان، 2009).

«المؤتمر السنوي الرابع للعلوم الاجتماعية والإنسانية». المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات. مراكش - المغرب، 19-21/ 3/ 2015.

النور، إبراهيم. «التعليم العالي من الصفوة إلى الأعداد الكبيرة: بعض أوجه الاستدامة والمواءمة». ورقة مقدّمة في: **مداولات مؤتمر واقع ومستقبل التعليم العالي في السودان**. القاهرة: رابطة الأكاديميين السودانيين، 1999.

هادي، رياض عزيز. «الجامعات: النشأة والتطور - الحرية الأكاديمية - الاستقلالية». **مجلة جامعة بغداد**. العدد 2 (2011).

وثيقة عمل التعليم العالي في القرن الحادي والعشرين: الرؤية والعمل. باريس: اليونسكو، 1998.

ياسين، عباس. «التحليل المكاني لموضوعات ومخرجات البحث العلمي الجغرافي لمؤسسات التعليم العالي في السودان (1980-2010)». (أطروحة دكتوراه، غير منشورة، جامعة الخرطوم، السودان، 2014).

2- الأجنبية

Crick, Bernard & Derek Heater. *Essays on Political Education*. London and New York: Routledge, 1977.

القسم السادس

في تحولات الجامعة التونسية

الفصل السادس عشر

تحولات الجامعة التونسية
تجارب الإصلاح ووضع المدرس الباحث
(2011-1960)

سالم لبيض

بما أن الجامعة هي مؤسسة أكاديمية تنتج العلم والمعرفة، وبما أنها مركز للفعل البيداغوجي الآتي من وظيفة التدريس التي تتولاها، وبما هي جهاز للرقابة على المجتمع والدولة بفعل دورها كعقل مدبر ومفكر لهما، فإنها لم تكن يومًا خارج دائرة الاهتمام السوسيولوجي، وإن كان عصرنا يتميز بإشراف رجال القانون على وزارات التعليم العالي. فقد حظي الحقل الجامعي باهتمام بورديو وبودون وغيرهما من كبار السوسيولوجيين الفرنسيين. وبقطع النظر عن النتائج التي جرى التوصل إليها والأدوات المنهجية المختلفة المستخدمة في التحليل، لا تزال الجامعة أحد الحقول العلمية المبجلة، أكان من لدُن السوسيولوجيين أنفسهم، أو من أجهزة الدولة التي تستخدم نتائج بحوثهم في رسم سياساتها التعليمية والجامعية وتعديلها. ولعل من دواعي التدخل السوسيولوجي لفهم الجامعة «واقعًا» و«أزمة»، هو نشر بعض المراكز المتخصصة في تصنيف الجامعات تقارير ترتب فيها تلك الجامعات من حيث الأفضلية بناء على مقاييس معينة.

من المفارقات أن تلك التصنيفات جاءت مناقضة تمامًا لما كانت تروج له الدولة من خطاب رسمي في شأن النجاح والجودة والصدقية في جامعاتنا. ومن

هذه الزاوية، تتنزل هذه القراءة في واقع الجامعة التونسية وما عرفته من تجارب إصلاح بين عام 1960، تاريخ الإعلان الرسمي تأسيس الجامعة التونسية، وعام 2011، تاريخ نهاية النظام الذي أنشأها بحقبتيه، يبدو أنها لم تكن كافية لتمكن جامعتنا من المراتب المحترمة في التصنيفات المختلفة.

أولًا: بعض العناصر الأولية النظرية والتاريخية المستخدمة في التحليل

1- التحليل السوسيولوجي الفرنسي: باراديغم الأزمة

إن باراديغم الأزمة في تحليل واقع الجامعة ليس بالأمر المستحدث، حيث تبلورت الفكرة في نهاية ستينيات القرن الماضي مع علماء اجتماع مرموقين من أمثال إدغار موران وريمون بودون، واستمر استخدامها في التحليل في أحدث الدراسات التي تناولت الجامعة الفرنسية، وكذلك الجامعة التونسية[1]. ويُحيل مصطلح الأزمة في اللغة العربية على معنى الشدة والضيق[2]. أما في اللغة الفرنسية، فإن كلمة «أزمة» (Crise) استخدمت في المجال الطبي بمعاني «التغير في سياق المرض»، «نزيف كبير»، «أزمة قاتلة»، «أزمة سعادة» ...إلخ. لكن المصطلح أخذ دلالات أخرى، فعُرفت الأزمة أنها «لحظة حاسمة ومحفوفة بالمخاطر»، فأصبحت تُستعمل في المجالات السياسية والاقتصادية والعسكرية. ولم يُستخدم المصطلح في اللغة الفرنسية إلا في القرن السابع عشر، بينما استخدم في اللغة الألمانية في القرن الثامن عشر لتوصيف حالة ذات طابع عسكري، ثم ذات طابع

---

(1) Edgar Morin, «Pour Une Sociologie de la crise,» *Communications*, vol. 12, no. 1 (1968), pp. 2-16; Raymond Boudon, «La Crise universitaire française: Essai de diagnostic sociologique,» *Annales, Économie, Sociétés, Civilisations*, vol. 24, no. 3 (1969), pp. 738-764; «L'Université en crise: Mort ou résurrection?,» *Revue du Mauss*, no. 33 (Premier semestre 2009); François Vatin & Antoine Vernet, «La Crise de l'université française: Une perspective historique sociodémographique,» *Revue du MAUSS*, no. 33 (Premier semestre (2009), pp. 47-67; Karim Ben Kahla, «L'Université tunisienne face au dilemme université mondialisation,» *Annuaire de l'Afrique du Nord*, Tome XL (2002), pp. 161-186, at: http://bit.ly/1PrCdD1.

(2) أبو الفضل محمد بن مكرم بن منظور، لسان العرب، نسّقه وعلّق عليه ووضع فهارسه علي شيري، 18 ج (بيروت: دار إحياء التراث العربي، ومؤسسة التاريخ العربي، 1992)، ص 136.

سياسي، تشترط أخذ قرار أو إجراءات عملية، ويعد تشخيص أزمة ما مدخلًا لتبرير التدخل. وفي عصر الثورات الكبرى، كانت الأزمة ترمز إلى الدخول في حقبة جديدة، فهي مؤشر على تغير عهد. لكن المصطلح ولج اللغة العلمية والاستعمال المشترك، ليعني الوضعيات الحساسة التي لا يمكن التعامل معها باستعمال الأساليب المعتادة. ومن ثم، أصبح ممكنًا الحديث عن مفهوم الأزمة، بعد أن صاغه علماء الاجتماع، واستعاره المؤرخون لتفسير أسباب الأزمات الاجتماعية ونموها. فإذا رأينا أن الأزمة عبارة عن اضطراب العلاقات داخل النسق مما قد يهدد بقاءه أو جزءًا مهمًا من بناه، فلا بد من أن يكون ذلك في صدارة النقاش السوسيولوجي.

لذلك وجد هذا المفهوم صدى في المقاربات السوسيولوجية لما أصبح يعرف أزمة الجامعة الفرنسية، التي وُلدت من رحم «حوادث 1968» الطالبية التي مكنت الجامعة من احتلال المركز القيادي في المجتمع الفرنسي ككل. وعلى الرغم من أن تلك الأزمة لم تتحول «ثورة» لتغيير نسق القيم الخلقية السائدة، أو أزمة اقتصادية أو صراع اجتماعي عنيف وحاد، أو أزمة في صلب النظام الرأسمالي ككل[3]. فلا يمكن أن تحل في الجامعة التي شكلت منطلقها ومسرحها الأول فحسب، إنما يجب أن تعالج أيضًا بحسب عالم الاجتماع الفرنسي موران في إطار ثلاثية يسميها «الجامعة - الشباب - الإنتليجنسيا»، على أساس أن أزمة الجامعة الفرنسية في عام 1968 تفترض استحداث «أزمة وعي حقيقي» عند عالم الاجتماع، من أجل الوصول إلى «وعي الأزمة»[4].

يقدم إلينا عالم الاجتماع الفرنسي بودون مقاربة موازية لأزمة الفضاء الجامعي الفرنسي، لكنها مقاربة مغايرة، أو لنقل مناقضة لطرح موران؛ فهو ينطلق من تحليل وضع الشريحتين الرئيستين في الجامعة، أي الأساتذة والطلاب. فمن جهة الطلاب، تميزت الجامعة الفرنسية عشية أزمة عام 1968 بارتفاع نسبة التمدرس، ولا سيما الجامعي منه، ما أدى إلى ارتفاع نسبة الطلاب في فرنسا، مقارنة بجارتيها

---

(3) Morin, pp. 12-13.

(4) Ibid., p. 14.

الأوروبيتين المملكة المتحدة وألمانيا المتميزتين بجودة تعليمهما. وزاد عدد الطلاب الفرنسيين من 150.631 طالب في عام 1955 إلى 499.442 في عام الأزمة الجامعية الفرنسية (1968). وصاحب ذلك التطور أوضاع تأطير سيئة في التخصصات الجامعية كلها، حيث كان من الصعب توفير الإطار الجامعي الذي يستطيع تأمين الدروس بأصنافها النظرية والتطبيقية، فضلًا عن الإشراف على رسائل البحث بأصنافها ومراحلها المختلفة، ما دفع سلطة الإشراف إلى اعتماد نظام الساعات الإضافية التي تؤمنها شرائح عدة من غير الجامعيين؛ وثمن الاستنجاد بمدرسي التعليم الثانوي، ومنهم من تعوزهم الكفاءات المطلوبة جامعيًا؛ الأمر الذي ساهم في تردي المستوى التعليمي للطلاب وتوسع دائرة الإخفاق في صفوفهم، ما أدى بدوره إلى مغادرة كثير منهم المدرجات الجامعية. أما الشريحة الصغيرة من الخريجين الذين أسعفهم الحظ في إتمام دراستهم، فكان مآلهم ما يسميه بودون «البطالة الفكرية»، التي شملت خريجي كثير من التخصصات، ولا سيما خريجي علم الاجتماع وطلابه الذين كان لهم دور في حوادث أيار/ مايو الذائعة الصيت[5].

لم تكن تلك الحوادث مجرد أفعال معزولة، إنما كانت منطلق أزمة يمكن وصفها بالمزمنة سِمتُها الرئيسة مهنَنَة الجامعة. وبدأت مع مطلع الأعوام السبعين من القرن الماضي، وصاحبها نمو ملحوظ في أعداد الطلاب، ارتبط باستحداث عدد كبير من التخصصات الجديدة ذات الصبغة المهنية، مثل العلوم التطبيقية والإعلامية، واستحداث دبلوم الدراسات العليا المتخصصة، و«الإدارة الاقتصادية والاجتماعية»، و«اللغات الأجنبية المطبقة»، و«الرياضيات والعلوم الاجتماعية» ...إلخ. فوجدت الجامعة نفسها بتقاليدها الأكاديمية في موضع المنافسة مع المدارس المهنية العليا التي ما انفكت تتطور منذ نهاية القرن التاسع عشر[6]. وساهم الجامعيون الفرنسيون في إرساء هذا التوجه، بمضاعفة التخصصات الجامعية، لإرضاء الفئات المهنية المنتظمة في شأن قطاع التعليم. إن

---

(5) Boudon, pp. 739-744.

(6) Vatin & Vernet, p. 52.

الجامعة الفرنسية اليوم، وبهذا التوجه، تقوم بإعادة إنتاج الإخفاق الذي أدى إلى انحطاط تلك المؤسسة، من دون أن تستطيع منافسة المدارس العليا المهنية، فهي حينئذ «تفقد روحها» بحسب فاتان وفيرني[7].

لم تقتصر أزمة الجامعة الفرنسية على مهنَتها التي تدعمت بوساطة الإصلاح المعروف اختصارًا بنظام «إمد» (LMD)، أو «إجازة - ماجستير - دكتوراه» (Licence-Master-Doctorat)، الذي شرعت الحكومة الفرنسية في تطبيقه بداية منذ عام 2002، وهو النظام الذي أعاد هيكلة مهننة الجامعة، إنما شهدت بلبلة، بسبب ذلك الإصلاح على مستوى «المبادئ والقانون الأساسي للمدرسين الباحثين»[8]. فتدهور وضع المدرس - الباحث في فرنسا الذي أصبح يعاني انخفاضًا في دخله وتردٍ في أوضاعه المهنية، وتقلص في اعتراف المجتمع بدوره، ما دفعه إلى الانطواء على الذات والبحث عن الارتقاء في الفضاء الجامعي. ودفع ذلك الوضع أساتذة الجامعة الفرنسية، أول مرة في تاريخهم إلى اللجوء إلى الفضاء العام والتظاهر في الشارع، لإسقاط «القانون في شأن حريات الجامعات ومسؤولياتها»[9].

2- نشأة الجامعة التونسية

يبدو أن التأريخ لنشأة الجامعة التونسية أمر لا يخلو من صعوبة وتلاعب وشخصنة، حيث حددت الوثيقة الرسمية التي أصدرتها وزارة التعليم العالي والبحث العلمي والتكنولوجيا في تونس في عام 2008، بعنوان «الذكرى الخمسون لتأسيس الجامعة التونسية 1958-2008»، عام 1958 تاريخًا لتأسيس الجامعة التونسية. لكن الوثيقة نفسها أقرت أن التعليم العالي في «تونس المستقلة» لم ينطلق في عام 1958، إنما بدأ مع تأسيس دار المعلمين العليا في تشرين الأول/

(7) Ibid., pp. 52-53.

(8) الجامعة العامة للتعليم العالي والبحث العلمي/ الاتحاد العام التونسي للشغل، نشرية الجامعي، العدد 18 (كانون الثاني/ يناير 2010)، ص 3.

(9) François Vatin, «Aux Sources de la crise universitaire: Inflation et déflation,» *Journal du MAUSS* (Mars 2009), at: http://bit.ly/1RzoYzt.

أكتوبر 1956، ليُنظم رسميًا بوساطة نص مؤرخ في 13 أيلول/ سبتمبر 1958[10]. أما الجامعة التونسية بوصفها هيكلًا يضم مجموعة من المؤسسات الجامعية، فلم يعلن وجودها قانونيًا إلا مع صدور القانون الذي استحدثها في 31 آذار/ مارس 1960، لتشهد إنشاء أربع كليات كبرى، لم تبدأ في العمل إلا في عام 1964، إذا ما استثنينا كلًا من الكلية الزيتونية للشريعة ودار المعلمين العليا؛ وهي كلية العلوم الرياضية والفيزيائية والعلوم الطبيعية، وكلية الآداب والعلوم الإنسانية، وكلية الحقوق والعلوم السياسية والاقتصادية، وكلية الطب والصيدلة[11]. ويبرز التلاعب بالتاريخ الحقيقي لتأسيس الجامعة التونسية طبقًا لتلك الوثيقة في عدد من المستويات:

- دار المعلمين العليا لم تُؤسس في عام 1958، إنما كان ذلك في عام 1956، إذا ما رأينا أنها نواة أولى للجامعة التونسية؛ وكان من الأولى أن يُشار إلى إنشاء الجامعة في العام نفسه الذي شهد إعلان الاستقلال السياسي للبلاد.

- إن كلية الزيتونية للشريعة التي أُنشئت وفق قانون تأسيس الجامعة التونسية في عام 1960، كانت سابقة على ذلك التاريخ بعشرات الأعوام، بل بقرون كاملة، في صيغتها التقليدية؛ وهي لا تقل عراقة عن جامعات كبرى في أوروبا يُؤرخ لنشأتها بقرون مضت.

- إن التعليم العالي في صيغته الاستعمارية بدأ مع تأسيس معهد الدراسات العليا في تونس، في عام 1945؛ أما أول مؤسسة بحث، فهي معهد قرطاج الذي أصدر **المجلة التونسية** (*Revue Tunisienne*)، وتحولت لاحقًا إلى **الكراسات التونسية**، بعد أن تولت إصدارها كلية الآداب والعلوم الإنسانية في تونس، وقد أنشئ معهد قرطاج في عام 1895.

يُلاحظ من خلال مُؤلف **الذكرى الخمسون لتأسيس الجامعة التونسية** الذي

(10) **الذكرى الخمسون لتأسيس الجامعة التونسية، 1958-2008** (تونس: وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، 2008)، ص 34.

(11) المرجع نفسه، ص 32.

تضمن خلاصة الرؤية الرسمية للتعليم العالي، النزعة الاستعراضية والتمجيدية لتلك الحقبة من تاريخ المؤسسة العلمية العريقة. ولا يخلو العمل ومجموع الاحتفالات التي أقيمت في عام 2008، من رغبة من هم على رأس سلطة الإشراف، في التأريخ للذات بالاحتفاء بحدث الخمسينية. ومع ذلك، فإن مرحلة التأسيس لم تحظَ، إلى حدود عام 1987، تاريخ نهاية الفترة البورقيبية، بدراسة وافية؛ فلم يُخصص لها سوى 40 صفحة من مجموع الكتاب، أما أغلبية الصفحات من مجموع الصفحات الباقية، وعددها 251 صفحة، فخُصصت للفترة الممتدة بين عامي 1987 و2008، آخذة طابعًا إحصائيًا دعائيًا، من دون الاستنجاد بالجيل المؤسس من إطار التدريس الذي كان له مسؤولية وشرف إنشاء الجامعة التونسية في صيغتها الحديثة. ووصف المؤرخ عبد الجليل التميمي صيغة الاحتفال بخمسينية الجامعة بقوله: «كان واجب وزارة التعليم العالي والبحث العلمي والتكنولوجيا بمناسبة خمسينية إنشاء الجامعة التونسية، دعوة كل من ساهم من قريب في إرساء أسسها ونظامها، بقطع النظر عن الانتماءات السياسية لأصحابها أو مواقفهم الأيديولوجية المتقاطعة مع أي طرف كان، وكان الأفضل والأجدى التخلي عن منطق الولاء والحساسيات الشخصية والحزبية... إن خمسينية إنشاء الجامعة التونسية وجب أن تكون هدفًا علميًا لإبراز المكاسب التي تحققت، وليس عملًا 'سياسويًا' براقًا لذكر المحاسن فحسب، وتغييب الأخطاء، حيث لم نعد في حاجة إلى مثل هذه السلوكيات التي أساءت حقًا إلى سمعة الجامعيين الشرفاء الذين حلموا بجامعات نموذجية وطلائعية»[12].

إن إقصاء الجيل المؤسس من المشاركة في إحياء خمسينية الجامعة، بما يتضمنه ذلك من تقويم لأحوال نشأتها وجودة أدائها، يعيد إلى واجهة النقاش ذلك الصراع الذي ميز فترة الاستقلال بين التيار الوطني الزيتوني (نسبة إلى جامع الزيتونة وجامعته)، والتيار الفرانكو - ليبرالي الذي تولى مقاليد البلاد. ولم تكن المسألة التعليمية ككل بمنأى عن ذلك النقاش الذي تحول في مستواه

(12) عبد الجليل التميمي، «خمسينية إنشاء الجامعة التونسية: شهادات عدد من العمداء والمديرين الجامعيين»، المجلة التاريخية المغاربية، السنة 36، العدد 136 (تموز/ يوليو 2009)، ص 9-10.

السياسي صراعًا داميًا؛ إذ حدد التيار المتولي مقاليد الأمور أهداف الجامعة، كما جاءت في قانون حوادث الجامعة التونسية لعام 1960، بتأمين تكوين الإطارات العليا لتلبية حاجات البلاد، وتنظيم البحث العلمي والارتقاء به، والحفاظ على الثقافة القومية والنهوض بها، وتكوين وتنظيم العلاقات البين - جامعية والثقافية مع بلدان أخرى[13]. وبقطع النظر عما هو معلن من أهداف الجامعة الفتية، فإن غاياتها لم تكن لتنفصل عن الغايات التربوية ككل، والمتمثلة بتوحيد التعليم وإكسابه صيغة قومية أو «تونسته»، وجعله متلائمًا مع حاجات البلاد، ومسايرًا لتطور العالم الحديث، بحسب ما جاء في الإصلاح التربوي لعام 1958[14]، خصوصًا أن الجامعة في تلك الفترة لم تكن إلا مجلسًا يرئسه وزير التربية، ويضم رؤساء مؤسسات التعليم العالي وممثلين عن الإدارة والأساتذة والطلاب. ولم يكن للجامعة إدارة حقيقية، فهي تشتغل بصفتها لجنة متخصصة وليس مؤسسة قادرة ومنظمة، ما أدى إلى إلغائها في عام 1968. ولم تُنشأ كجامعة لها رئاستها وخصوصيتها إلا منذ عام 1986[15]. وأُضيف إلى الأهداف الكبرى المشار إليها المساهمة في العملية التنموية التي تولاها أحمد بن صالح، بتوجهه التعاضدي الاشتراكي في أثناء الستينيات من القرن الماضي، وما يفترضه ذلك من أداء دور تخطيطي، وتطعيم جهاز الدولة بالإطارات العليا.

لكن وقفة تأمل أمام الأرقام المتوافرة في تلك الفترة، يمكن أن تبين لنا المقدار الحقيقي للجامعة من الطلاب والأساتذة على حد سواء. ومن دون عرض الأرقام مفصلة، يكفي أن نشير إلى أن عدد طلاب الجامعة التونسية في عام إنشائها قانونيًا، أي في عام 1960، كان في حدود 2157؛ وتضاعف الرقم في وسط العقد ليصل إلى 4587 في عام 1965؛ ثم تضاعف مجددًا مع مطلع السبعينيات ليصل إلى 10129 طالبًا[16]. وتبين تلك الأرقام محدودية الفضاء الطالبي، وتعكس

(13) القانون عدد 2-60 (31 آذار/ مارس 1960).

(14) كتابة الدولة للتربية القومية، انبعاثنا التربوي منذ الاستقلال، سلسلة إصلاح التعليم والتخطيط التربوي (تونس: منشورات الديوان التربوي، 1963)، ص 31.

(15) **التعليم العالي وبناء مجتمع المعرفة** (تونس: وزارة التعليم العالي، مركز النشر الجامعي، 2005)، ص 51.

(16) **الذكرى الخمسون لتأسيس الجامعة التونسية**، ص 46.

الطبيعة النخبوية للجامعة التي لم تكن مفتوحة لأبناء الطبقات الفقيرة المهمشة. وعلى الرغم من شعارات مجانية التعليم وتعميمه التي كان يرفعها قادة الدولة الجديدة، فإن الجامعة في تلك الفترة كانت تعيد إنتاج العلاقات الاجتماعية وفق نظرية بورديو. وكان جمهور الجامعة آنذاك من أبناء الأرستقراطيات المحلية في المدن والقرى، ممن تعلم آباؤهم بالتعليم الزيتوني أو التعليم العصري الفرنسي، واشتغلوا في إحدى المهن «النبيلة» من قضاة أو عدول الإشهاد أو وكلاء أو في السلك الإداري للدولة بأصنافه، أو كانوا من ذوي الوظائف الدينية أو التعليمية، أو كبار التجار المقيمين في الحاضرة. وبينت الإحصاءات العشرية لعام 1966، أن نسبة السكان ممن تمدرسوا بالتعليم العالي كانت في حدود 0.05 في المئة، إلى أن وصلت إلى 7.9 في المئة في عام 2004؛ الأمر الذي يعطي الانطباع أن الالتحاق بالجامعة كان محدودًا ومحتكرًا في بداياته، ثم تغير بالتدريج لتُفتح المؤسسة العلمية أمام أبناء الشرائح المتوسطة، وحتى الفقيرة، الذين أصبحت قاعدتهم عريضة. وهنا يعود بنا المشهد إلى التجربة الفرنسية وتوصيف بودون لها.

يكاد الأمر نفسه ينطبق على إطار التدريس الذي بلغ 156 جامعيًا، في السنة الجامعية 1964-1965، منهم 76 تونسيًا و70 فرنسيًا و10 أجانب[17]. لكنه بدأ ينمو بالتدريج، بعد أن بدأت وفود الخريجين من الجامعات الفرنسية تلتحق بالتدريج بإطار التدريس، «فتتم الانتدابات والترقيات في عديد التخصصات وفقًا لمناخ بعض الوزراء المشرفين وأمزجتهم، والذين كان بعضهم يسمح لنفسه بالانتداب مباشرة وإرسال محضر الحضور إلى العميد»[18].

إن التوسع المتدرج في عدد الطلاب في الجامعة التونسية، بداية من منتصف ستينيات القرن الماضي، صاحبه انتشار التيارات الاحتجاجية اليسارية، الماركسية والقومية العربية، بعد أن اخترقت تلك التيارات التنظيم النقابي الطالبي «الاتحاد العام لطلبة تونس»، وحولته وسيلة للصراع مع الحكومة وبرامجها في داخل الجامعة وخارجها، فتعددت الاحتجاجات والتظاهرات المناهضة للسلطة. وفي عقدَيْ السبعينيات والثمانينيات، وحتى بداية التسعينيات من القرن الماضي، أي

(17) التعليم العالي وبناء مجتمع المعرفة، ص 50.

(18) التميمي، ص 16.

حتى اندلاع حرب الخليج، كانت الجامعة بؤرة توتر دائمة تكاد الحوادث ومشاهد العنف والصراع و«أزمة الدروس» الناتجة عن الإضرابات لا تنتهي، خصوصًا بعد دخول الحركة الإسلامية مع مطلع الثمانينيات الفضاء الجامعي، وانتشارها في صفوف الطلاب بصحبة التيارين الماركسي والقومي العربي[19]. وكان للطلاب الذين يدرسون الإنسانيات والآداب العربية، ولا سيما علم الاجتماع والتاريخ، دور مركزي في قيادة التحركات الطالبية التي حولت الجامعة التونسية جهازًا عاطلًا جزئيًا أو كليًا، ما أعاد مشهد الجامعة الفرنسية وأزمتها في عام 1968، لكن في نسخة تونسية.

ثانيًا: مشروعات الإصلاح وتجاربه

1- مشروع بن ضياء (1985)[20]

على الرغم من تأخر هذا المشروع في الزمن، مقارنة بأزمة الجامعة التي تجلت مع مطلع سبعينيات القرن الماضي، حيث تحولت بؤرة توتر دائم[21]، فإنه دليل على أن الجامعة بلغت مرحلة دب فيها العطب، فتعطلت وظيفتها، ما استلزم إصلاحها. لكن الأكثر أهمية من الرغبة في الإصلاح هو الاعتراف بضرورته، بل وبإلزاميته، من القائمين على الجامعة، ومِن سلطة الإشراف المباشر التي يمثلها وزير التعليم العالي نفسه.

انطلق بن ضياء من تشخيص لوضع الجامعة التونسية في الثمانينيات، مفادُه أن الصعوبات التي تخترق الجامعة تعوق حقيقة تطورها. فباسم ديمقراطية التعليم، تحولت الجامعة «ملجأ للرداءة العلمية، كان من شأنه أن يُعرض للخطر

(19) انظر: سالم لبيض، الهوية: الإسلام، العروبة، التونسة (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، 2009)، وخصوصًا الفصل الخامس: «الهوية في الخطاب الطلابي»، ص 165-212.

(20) نسبة إلى وزير التعليم العالي آنذاك عبد العزيز بن ضياء الذي يشتغل حاليًا في خطة وزير الدولة المستشار الخاص لرئيس الجمهورية، وهو من أقدم الوزراء في تونس؛ إذ إنه كان يتولى مناصب حكومية منذ عام 1977.

(21) انظر: محمد الكيلاني، «التيارات السياسية والفكرية وعلاقتها بالاتحاد العام لطلبة تونس»، **الطريق الجديد** (17 آذار/ مارس 1999)، ص 15.

التنمية الاقتصادية والعلمية والتكنولوجية لتونس». والسبب في ذلك، بحسب بن ضياء، هو تدهور مستوى التعليم الثانوي، ولا سيما الابتدائي، الذي ينتدب جزءًا من مدرسيه ممن استوفوا حقهم في الدراسة الجامعية، ولم يتمكنوا من النجاح، ولم يتوافر لهم تكوين بيداغوجي، إلا تجربتهم في الاجتماعات العامة العاصفة بالمركب الجامعي، فضلًا عن تسييس الفضاء الجامعي الذي تحول حقلًا لتوزيع الحظوظ السياسية وإعادة توزيعها، وتشتت السلطة الجامعية وسوء توزيعها الناتج من طبيعة العلاقة بين المسؤولين بوزارة الإشراف، ومن هم على رأس المؤسسات الجامعية، ما يفترض البحث المستمر عن التوازن بين المكونات المختلفة ؛ وأخيرًا، ضعف الموارد المالية المخصصة للتعليم العالي.

لتغيير وضع الجامعة وتجاوز «الرداءة العلمية»، اقترح وزير التعليم العالي في مشروعه جملة من الحلول كانت في جزء منها محل نقد نقابة التعليم العالي[22]. وتنقسم تلك الحلول مجموعة من المحاور تتعلق بتمويل الجامعة، وضعف مستوى الطلاب، والقانون الأساسي للمدرسين، وتسييس الجامعة، وتنظيمها وعلاقتها بالمؤسسات الاقتصادية.

عرف مشروع بن ضياء لإصلاح الجامعة معارضة كبرى في الوسط الجامعي من إطار التدريس والطلاب، حتى إنه كان سببًا مباشرًا لاندلاع كثير من الاحتجاجات الطالبية التي انتهت بـ «إسقاطه»، بحسب العبارة المتداولة في الأوساط الطالبية في منتصف ثمانينيات القرن المنصرم؛ ومن ثم، لم ير ذلك المشروع النور، فهو لم يدخل حيز التطبيق البتة. وانتظرت الجامعة أربعة أعوام أخرى، لتشهد مشروعًا جديدًا لإعادة هيكلة التعليم العالي في تونس، وصيغ ذلك المشروع في قانون صدر في الجريدة الرسمية التونسية، واكتسى صبغة إلزامية[23].

---

(22) Ben Kahla, «L'Université tunisienne,» pp. 4-5.

(23) يتعلق الأمر بالقانون عدد 70 لسنة 1989 المؤرخ في 28 تموز/ يوليو 1989 المتعلق بالتعليم العالي والبحث العلمي، الذي جرى تعديله في 29 كانون الأول/ ديسمبر 1992 و31 كانون الثاني/ يناير 1996 و22 آذار/ مارس 1997 و17 تموز/ يوليو 2000، ويشتمل على 34 فصلًا بما في ذلك الفصول المعدلة أو المضافة بفعل التعديل.

2- قانون عام 1989

يحدد هذا القانون/ الإصلاح هدف التعليم العالي والبحث العلمي في «المساهمة في تنمية المجموعة الوطنية في نطاق التكامل مع قطاعات الإنتاج الأخرى كلها، والتفتح على المحيط الاقتصادي والاجتماعي والثقافي». وبناء على ذلك، حُددت غاياته في تنمية المعرفة ونشرها، ودراسة التراث الوطني وإحيائه، وإثراء الثقافة العربية الإسلامية، والعمل على تعريب اللغة العربية وتعميمها واستعمالها والارتقاء بها في التخصصات المختلفة، مع الحرص على التمكن من اللغات الأجنبية، ودعم التضامن المغاربي والعربي والإسلامي، والتفاعل مع الثقافات العالمية، والتكوين المستمر بما يخدم غايات البلاد، والقيام بالبحث العلمي وتنظيمه ودعمه، والعمل على توظيف نتائجه في مجالات التكوين والتنمية في ميادين النشاط الوطني المختلفة، وتحليل خصائص الواقع الوطني والمحيط الخارجي ثقافيًا واجتماعيًا واقتصاديًا وسياسيًا، سعيًا إلى السير بهذا الواقع نحو الأفضل، وإحكام استغلال الثروات الطبيعية والوطنية وتنميتها، وتحسين سبل الإنتاج والتحكم في التقانة الحديثة وملاءمتها المعطيات الوطنية[24].

تعد الجامعات في ذلك القانون «مؤسسات عمومية ذات صبغة إدارية، تتمتع بالشخصية المدنية وبالاستقلال المالي، وميزانيتها ملحقة بميزانية الدولة». ومن أبرز مهماتها، تلبية حاجات البلاد إلى التكوين ونشر المعرفة، وتنمية البحث والتشجيع على الابتكار والإبداع، وضمان التكامل بين نشاط البحث والتعليم والتكوين، والمساهمة في تكوين المدرسين وفي تنسيق برامج التعليم ومناهجه في المستويات كلها ...إلخ[25].

إضافة إلى تلك الملامح العامة التي تميز الجامعة من حيث الخصائص والأهداف، ضبط قانون/ إصلاح 1989 جملة من الإجراءات التفصيلية في تركيبة الجامعة وهياكلها ومؤسساتها والمسؤولين عن تسييرها والتصرف المالي فيها،

---

(24) انظر العنوان الأول من القانون عدد 70 لسنة 1989 المشار إليه سلفًا، في: النصوص الأساسية (تونس: وزارة التعليم العالي/ مركز النشر الجامعي، 2002)، ص 15-16.

(25) المرجع نفسه، ص 18-19.

وهياكلها البحثية ومجالسها العلمية والشهادات العلمية التي تمنحها والهياكل العلمية التي تشرف على ذلك وتنظيم التعليم العالي الخاص[26].

لا شك في أن الجامعة دخلت في مرحلة جديدة مع الشُروع في تطبيق البنود الواردة في ذلك الإصلاح، صاحبها تعدد في المؤسسات الجامعية التي بدأت بالتدريج تخرج من العاصمة في اتجاه المناطق الداخلية للبلاد (ست جامعات، منها أربع بتونس العاصمة، واثنتان خارجها)، وإن كانت في تلك المرحلة مقصورة على المناطق ذات النفوذ في مستوى القرار السياسي، حيث تأتي منطقتا صفاقس والساحل في الدرجة الأولى، والقيروان وبنزرت في الدرجة الثانية. كما بدأت الجامعة تنتقل إلى مرحلة الكثافة الطالبية، حيث شهدت نموًا في عدد طلابها، من 10 آلاف طالب في عام 1970 إلى 42 ألفًا في السنة الجامعية 1985 - 1986، ثم إلى 113 ألفًا في عام 1997، بحسب ما جاء في تقرير شامل للبنك الدولي في شأن التعليم العالي في تونس[27].

وضع خبراء البنك الدولي جملة من التوصيات الدقيقة لمعالجة تلك المشكلات، مثلت لاحقًا ملامح سياسة الدولة التونسية في مجال التعليم العالي. ويمكن تلخيصها في الوصول إلى الحد الأدنى من الإخفاق البيداغوجي، والزيادة في عدد الشُعب مع مرونة التواصل بينها، والاهتمام وتوفير التمويل للشعب القصيرة وتوجيه الطلاب إليها، والخفض في شُعب الآداب والإنسانيات، ومهننة التكوين، والزيادة في معلوم التسجيل بالجامعة، والزيادة في معلوم السكن والمطعم الجامعي والعمل على خصخصتهما، وتعويض المنح بقروض جامعية، وزيادة مدة السنة الجامعية وفي ساعات التدريس بالنسبة إلى الأساتذة، ومضاعفة الرُتب الجامعية للوصول إلى تمديد فترة عمل الجامعي وتقسيمها، وتوظيف الأساتذة

---

(26) المرجع نفسه، ص 15-34.

(27) *L'Enseignement supérieur tunisien: Enjeux et avenir*, Les rapports économiques de la banque mondiale (Washington: Banque Mondiale, 1998), p. 6.

مثّل هذا التقرير الوثيقة الرئيسة التي سيعتمدها الإصلاح الجامعي الذي بات يعرف اليوم بنظام «إمد»، ومُول بـ 80 مليون دولار في شكل قرض من البنك الدولي، و 25 مليون دولار من الحكومة التونسية، انظر: Ben Kahla, «L'Université tunisienne,» p. 6.

المبرزين بالتعليم الثانوي في الجامعة، ولا سيما في المرحلة الأولى، والفصل بين التعليم العالي والبحث العلمي، وإيجاد شريحة من الجامعيين وظيفتها التدريس فحسب، وإدخال التقانة الجديدة للاتصال في التعليم العالي، وخصخصة إنشاء المؤسسات الجامعية الخاصة وتشجيعها، والعمل على لامركزية المؤسسات الجامعية مع إخضاعها للتقويم[28].

كان ذلك التقرير محل انتقاد كبير في الأوساط الجامعية، ولا سيما على المستوى الأكاديمي[29]، بيد أنه تضمن المحاور الكبرى التي عملت الحكومة التونسية لاحقًا وفقها في ما يتعلق بسياسات التعليم العالي، على نحو احترافي تقريبًا.

3 - نظام «إمد»

تختصر التسمية «إمد» «الإجازة والماجستير والدكتوراه». ويندرج هذا النظام ضمن القانون المنظم للتعليم العالي الصادر في شباط/ فبراير 2008[30]، الذي يصبو إلى «إسداء التكوين الجامعي وصقل المهارات والمساهمة في إرساء مجتمع المعرفة وإثراء العلوم والمعارف وتطوير التكنولوجيا وتوظيفها لفائدة المجموعة الوطنية». وحُددت للتعليم العالي مجموعة من المهمات من أبرزها تنمية المعارف ونشرها، ودعم تشغيلية الخريجين، وذلك في نطاق الشراكة مع المحيط الاقتصادي والاجتماعي والثقافي، والقيام بالبحث العلمي وتطويره وتنظيمه، والعمل على توظيف نتائجه في مجالات التكوين والتنمية، وإسداء التكوين الحضوري والتكوين عن بُعد، والتكوين المستمر والتكوين بالتداول والتكوين بحسب الطلب، وتوفير فرص التعلم مدى الحياة.

---

(28) Ibid., p. 26; *L'Enseignement supérieur*, pp. 45-52.

(29) على سبيل المثال، انظر: Karim Ben Kahla, «Analyse critique du rapport de la banque mondiale: L'enseignement supérieur en Tunisie 1998,» *Revue Tunisienne des Sciences de Gestion*, no. 1 (Mars 1999), pp. 107-134.

(30) يتعلّق الأمر بالقانون عدد 19 المؤرخ في 28 شباط/ فبراير 2008 الخاص بالتعليم العالي المنشور بالرائد الرسمي بتاريخ 4 آذار/ مارس 2008، ص 871-873.

تأتي تلك المهمات ضمن إطار أوسع يعطي مكانة لـ «إشاعة قِيَم المواطنة وتجذير الانخراط في الحداثة وتأكيد الهوية الوطنية، والمساهمة في إثراء الثقافة العربية الإسلامية، والتفاعل مع الثقافات الإنسانية، ودعم استعمال اللغة العربية، والتمكن من اللغات الأجنبية تفاعلًا مع التطورات الكونية». إلا أن أبرز ما تضمنه قانون التعليم العالي الجديد هو تعريفه لنظام «إمد» الذي يشتمل على «مجموعة من مسالك التكوين التي تلي مرحلة التعليم الثانوي، ويتم في ثلاث مراحل تفضي كل منها إلى شهادة جامعية بحسب النظام التالي: الإجازة (إ)، وتختم مرحلة تكوين تدوم ثلاث سنوات بعد البكالوريا؛ الماجستير (م)، ويختم مرحلة تكوين تدوم سنتين بعد الإجازة؛ الدكتوراه (د)، وتختم مرحلة تكوين وبحث تدوم ثلاث سنوات بعد الماجستير»[31].

أفردت سلطة الإشراف نصًا تفسيريًا، جاء في صيغة أمر صادر عن وزير التعليم العالي والبحث العلمي، ونُشر بالجريدة الرسمية في 30 أيلول/ سبتمبر 2008، يشرح وينظم تطبيقيًا نظام «إمد» بعد الإشارة إلى أهدافه الكبرى.

مثل نظام «إمد» موضوع جدل وتجاذب في وجهات النظر بين سلطة الإشراف التي تمثلها وزارة التعليم العالي، وإطار التدريس الذي تمثله النقابات وبعض المهتمين بقضايا المجتمع المدني وبالشأن العام، حيث رأت سلطة الإشراف الإصلاح الجامعي الجديد خيارًا ناجعًا، وبشرت بركوب الجامعة التونسية قطار العولمة ومواكبة التحولات الاقتصادية العالمية، عن طريق «دعم التشغيلية وثقافة المؤسسة، وتحسين جودة أداء المؤسسة الجامعية»، وبوساطة نظام تكوين مرن وقابل للمقارنة مع ما هو معتمد في الجامعات الأوروبية، وتسهيل الاعتراف بالشهادات والكفاءات التونسية في الدول المتقدمة، واعتماد المعايير الأوروبية في التقويم وإيجاد حركية بين التعليم العالي في تونس وفي الخارج، وفتح آفاق أرحب أمام الطلاب التونسيين بتوفير فرص الدراسة في الجامعات الأوروبية وتطوير اتفاقات الشراكة مع الجامعات الأجنبية. ولإعطاء الدليل على صدقية توجهها، خصصت الوثيقة السالفة الذكر قائمة بالدول الأوروبية وغير

---

(31) المرجع نفسه، ص 868.

الأوروبية التي انطلقت في العمل بنظام «إمد»، أو التي هي عازمة على مباشرته بعد إعداد ترسانة التشريعات والقوانين اللازمة لذلك. وجندت وزارة الإشراف هياكل الإشراف الجامعية كلها من رؤساء جامعات وعمداء ومديري المؤسسات الجامعية والمجالس العلمية لتلك المؤسسات لإنجاح المنظومة الجديدة التي تحولت إلى نوع من القدر الذي لا مفر منه، فبدأ التطبيق الفعلي لتلك المنظومة منذ أكثر من ثلاثة أعوام لتعطي ثمارها بتخريج أولى دفعاتها إلى سوق الشغل.

بالتوازي مع هذا التوجه الرسمي، ظهر موقف موازٍ من منظومة «إمد» خلفيته «نقابية - احتجاجية». وبدأ ذلك الموقف يتبلور منذ الأعوام الأولى للتبشير بـ «إمد» من خلال المطالبة بعدم التسرع في إقراره، وتعميم الاستشارة في شأنه بإشراك الكفاءات الأكاديمية والهياكل التمثيلية لإطار التدريس في وضع تصوراته النهائية نظرًا وتطبيقًا، وعدم الاكتفاء بما تضعه اللجان القطاعية التي هي في النهاية أداة إقرار ما تبتغيه سلطة الإشراف[32]. وانتهى هذا الموقف إلى عد ذلك نوعًا من الإخلال «ترتبت عنه توابع ومظاهر سلبية يتأكد معها إخفاق المشروع الإصلاحي». ومن أبرز تلك المظاهر السلبية عدم انخراط أهل المهنة (المدرسين) في المشروع بصفة موضوعية، لعدم فهمهم أسباب قيامه وضعف اقتناعهم بمحتواه وأهدافه؛ يضاف إلى ذلك عدم مجازاتهم عن المجهود والمهمات التكميلية التي يتطلبها منهم عند التنفيذ؛ فلم يجْنِ منها الأستاذ وحتى الطالب غير الزيادة اللامجدية، بل والمضرة في مقدار العمل. وأدى ذلك التمشي إلى مزيد من عزوف الطالب عن العمل الشخصي الذي يُكسبه فكرًا نقديًا، تدعم نتيجة انسداد أفق التشغيل أمام خريجي الجامعة، خصوصًا أمام كثرة التخصصات التي ليس لها وضع مُميز في عالم الشغل. وبذلك تنظر الرؤية النقابية إلى إصلاح «إمد» بوصفه صفقة رابحة بالنسبة إلى السلطة، لأنه مصدر يوفر لها موارد هائلة على الصعيد المادي، بالنظر إلى القروض الميسرة والإعانات المتنوعة التي رافقت تبني المنظومة، ويوفر موارد إضافية الآتية من اختصار الزمن الجامعي من أربعة أعوام إلى ثلاثة؛ أما على الصعيد البشري فيهيئ «لبروز أجيال متعاقبة من الطلاب والخريجين بعقول

(32) انظر: منير السعيداني، «أفق علم الاجتماع في الجامعة التونسية في ظل نظام «إمد»»، مجلة الجمعية التونسية لعلم الاجتماع، العدد الثاني (كانون الأول/ ديسمبر 2008)، المقدمة، ص 88.

مسطحة لا يستهويها النقد، ولا يتسع مجال فكرها لتقبل رأي آخر، أو الصدع برأي مخالف لما هو سائد رسميًا». ويؤثر هذا الاتجاه من دون شك في المنظومة التعليمية ككل، ويقدم مؤشرات خاطئة عن التنمية، والتنمية البشرية بصورة خاصة[33]. وانتهى الموقف النقابي إلى أن الإصلاح الجامعي مخفق، ليس في نسخته «التونسية» فحسب، إنما في تجاربه المغاربية أيضًا. فهو عنوان أزمة التعليم العالي في المغرب، وهو دافع الحركة الاحتجاجية القوية التي عرفتها الجزائر في صورة تظاهرات وإضرابات شاملة في عامي 2004 و2005، ما جعل السلطات الجزائرية تقر تعايش نظامين للتعليم العالي، وعلى الطالب أن يختار ما يلائمه. أما التجربة الفرنسية التي أدت إلى تعاقب سبعة وزراء على الوزارة المختصة بين عامي 2002 و2009، فإن استمرارية إصلاح «إمد» فيها يُعزى إلى صبغة المراجعة الشاملة، والتعامل إيجابيًا مع تصورات الإطار الأكاديمي، بوصفه الأقرب لفهم الواقع الجامعي، من دون إقصاء قوى المجتمع المدني والسياسي، نظرًا إلى دورها وحقها في مناقشة كل القضايا المتعلقة بالشأن العام.

ثالثًا: وضع المدرس الباحث

1- لعبة الأرقام و«منطق» التكاثر الجامعي

تبدو الأرقام المتصاعدة باطراد في الفضاء الجامعي مثيرةً انتباه الباحثين وجالبة متاعب المدرسين، ولا سيما وزارة التعليم العالي التي تحرص باستمرار على تحيين تلك الأرقام وإصدارها في صورة نشرات ووضعها على موقعها على شبكة الإنترنت[34]. وتفيد الوثيقة السالفة الذكر أن عدد الطلاب نما ليصل إلى 322.625 طالبًا في السنة الجامعية 2014 - 2015، منهم 123.848 ذكورًا

(33) الاتحاد العام التونسي للشغل، «منظومة "إمد" تقويمنا وتقويمهم»، نشرية الجامعي (الجامعة العامة للتعليم العالي والبحث العلمي)، العدد 18 (كانون الثاني/ يناير 2010)، ص 1.

(34) تحمل آخر وثيقة عنوان: «التعليم العالي والبحث العلمي بالأرقام: السنة الجامعية 2015-2014»، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، مكتب الدراسات والتخطيط والبرمجة (تونس) (تشرين الأول/ أكتوبر 2015)، في: http://bit.ly/1WBBbdE.

و198.777 إناثًا[35]. كما بلغ عدد مؤسسات التعليم العالي العمومي 203[36]. وإن هذا النمو السريع في عدد الطلاب والمؤسسات الجامعية يقتضي إنفاقًا عاليًا لتحقيق النجاعة والمردودية والجودة، حيث بلغت ميزانية وزارة التعليم العالي والبحث العلمي لعام 2015 نسبة 5 في المئة من ميزانية الدولة، أي زهاء مليار و400 مليون دينار تونسي (696 مليون دولار أميركي)[37]. وهو ما خصصت له سلطة الإشراف إدارة قائمة بذاتها بوزارة التعليم العالي، أردفتها بمجموع المصالح الإدارية على مستوى الجامعات واللجان المتخصصة في المؤسسات بعد أن نص على ذلك القانون رقم 19 لعام 2008[38].

على أهميتها، تحيل لغة الأرقام هذه بدورها إلى مستوى ثانٍ من النقاش متعلق بكيفية الملاءمة بين الكم والكيف، أو بين الحق في الدراسة في الجامعة لكل من يرغب في ذلك، وله من الإمكانات الذهنية ما يؤهله لذلك من جهة، وقدرة الجامعة على توفير التكوين الجيد المفضي إلى الاندماج في الحياة العامة من جهة أخرى، ولاسيما سوق الشغل. وتبرز من جديد لعبة الأرقام، فالوثائق والنصوص الرسمية المتعلقة بالتعليم العالي تبين نوعًا من التحول إلى مهننة هذا التعليم بإدخال جملة من التخصصات التي كانت، إلى وقت قريب، تتولاها مدارس ومراكز التكوين المهني؛ فوصل عدد المعاهد العليا للدراسات التقانية إلى 24 معهدًا، وانتشرت معاهد الفنون والحرف ومعاهد الدراسات المطبقة في الإنسانيات ومعاهد الملتيميديا والإعلامية، وعرفت الجامعة تخصصات من قبيل التطريز والخياطة والرسم على البلور والنحت والتجارة والتكييف والميكانيكا والأدلاء السياحيين ومستكتبي الإدارة ونادلي النزل وموظفي الاستقبال؛ فضلًا عن الشُعب التقليدية التي تؤمنها المؤسسات الأكاديمية في الآداب والعلوم الإنسانية والعلوم الصلبة والهندسة والطب والصيدلة. وقدرت مجموع تلك التخصصات بـ 750 تخصصًا في عام 2005[39].

---

(35) المرجع نفسه، ص 3.

(36) المرجع نفسه.

(37) المرجع نفسه.

(38) القانون عدد 19 لسنة 2008 المتعلق بالتعليم العالي، ص 871-872.

(39) *L'Enseignement supérieur en Tunisie: Guide des formations* (Tunis: Ministère de l'enseignement supérieur, Centre de publication universitaire, 2005).

جدير التأكيد أن اتجاه المهننة الذي بدأ منذ عقود، تضاعف تعزيزه بعد صدور تقرير البنك الدولي في شأن التعليم العالي في تونس؛ بيد أن التحول الكمي في أعداد الطلاب ونِسب النجاح والتخرج يُخفي نظرة «سوداوية» للتكوين والمستوى العلمي العام. وهذا الأمر يبرز من خلال مؤشرين:

- عدم امتلاك جل الطلاب للغة أيًا كانت، حيث تشير إحدى الدراسات إلى «التراجع الفادح في المستوى اللغوي لدى الطلاب، فلم يعد باستطاعتهم أخذ مذكرات الدروس بأنفسهم، مما أجبر جل المدرسين على استبدال الإلقاء والتوضيح بالإملاء والسردية الغامضة والعقيمة في مدرجات عملاقة. ونظرًا إلى عدم تمكن الطلاب من أصول اللغة، لم يعد أغلبهم قادرًا أيضًا على بناء مقالات الامتحان بأنفسهم وتحريرها، كما فقد الطلاب قدرة التصرف في زاد المعرفة المتوافر لديهم بحسب المشكل المطروح»[40].

- البطالة في صفوف الخريجين، التي شهدت نموًا مطردًا، خصوصًا الشباب الذين هم دون الـ 30 عامًا، ما يدل على تحول أغلبيتهم إلى نوع من البطالة المزمنة. ويكون مرجع هذه البطالة سوق الشغل العاجز عن استيعاب الخريجين كافة من مؤسسات التعليم العالي. بيد أن مهننة كثير من التخصصات التي شملتها البطالة من المفترض أن تحد من تفاقم الظاهرة؛ الأمر الذي لم يحدث بما يعطي لطبيعة التكوين الجامعي أو شبه التكوين، كما ورد في أحد النصوص، دورًا في استفحال ظاهرة «البطالة الفكرية». فمؤسسات كثيرة ترفض إدماج الخريجين بعد إجراء الاختبارات النفسية - الفنية لهم، أو بعد تمكينهم من القيام بتربصات طويلة المدى، بكل ما يعنيه ذلك من إعادة اختبار معارفهم النظرية والعملية في تخصصاتهم.

يقود ذلك إلى مستوى ثالث في لعبة الأرقام، يتعلق هذه المرة بإطار التدريس، ما يمثل مسكوتًا عنه في الوثائق الرسمية؛ إذ تكتفي بعض تلك الوثائق بالإشارة إلى العدد الإجمالي للمدرسين المشتغلين بالفضاء الجامعي، وهو 186.08 في

(40) المنظومة التربوية في تونس: قراءة في البرنامج التوجيهي للإصلاح التربوي (تونس: الاتحاد العام التونسي للشغل/ مؤسسة فريدريش إيبارت، منشورات قسم الدراسات والتوثيق، 2003)، ص 17.

السنة الجامعية 2007-2008، أي بمعدل تأطير 18 طالبًا لكل مدرس[41]. وهذه الأرقام تبدو في ظاهرها مغرية وعلى درجة كبرى من المعقولية، لكن تفصيل القول فيها يقودنا إلى الوقوف على مختلف الشرائح التي تدرس بالجامعة. فعندما نسترجع الإحصاءات المتداولة في الأوساط الجامعية، نجد أن الشرائح المعنية بالتدريس في الجامعة هي التي تحمل رتبة جامعية، وعددها لا يتجاوز 7 آلاف مدرس ينقسمون نحو 1500 بين أستاذ تعليم عال وأستاذ محاضر، و5500 بين أستاذ مساعد ومساعد، منها التخصصات الطبية والتقانية. أما الباقي فيمكن أن نعده من الشرائح الوافدة على الجامعة، على الرغم من أنها تمثل أغلبية المدرسين. فإذا قسمنا عدد الطلاب على عدد الأساتذة من الصنفين (أ) و(ب)، سنحصل على 51 طالبًا بالنسبة إلى الأستاذ الواحد. أما إذا قسمنا ذلك العدد على الأساتذة من الصنف (أ)، فسنحصل على أستاذ واحد لكل 240 طالبًا، بغض النظر عن التفاوت بين الجامعات والجهات. ولما كان الأساتذة من الصنف (أ) هم المؤمنون على الدروس النظرية، التي هي الأصل في الدروس الجامعية، فإن عدم إمكان القيام بذلك سيؤدي إلى تأمين تلك الدروس على أيدي الأساتذة من الصنف (ب)، بما في ذلك المساعدون، وعلى يد شرائح تدريس أخرى لم تحصل على شهادة الدكتوراه التي تمثل الحد الأدنى الضروري. ومن ثم، يمكن أن نفهم الضعف في التكوين لدى شريحة كبيرة من الطلاب، وأن نسب النجاح المتضخمة لا تعكس المستوى الحقيقي لكثير من الطلاب، خصوصًا في مرحلة من تاريخ الجامعة أصبح فيها الطالب يدرس الطالب؛ فالطلاب الحاصلون على الماجستير الذين يدرسون في الجامعة يتقدمون إلى المناظرات نفسها التي يتقدم إليها زملاؤهم ممن يحصلون على الإجازة أو الأستاذية.

أدى النقص الكبير في كثير من التخصصات إلى فتح أبواب الجامعة أمام المهنيين الذين يفتقدون التفكير النظري والكفاءة البيداغوجية اللازمة. كما أن كثيرًا من المدرسين الذين تستنجد بهم سلطة الإشراف بوصفهم ملحقين أو عرضيين لا

---

(41) وَرَدَت تلك الأرقام بنافذة وزارة التعليم العالي والبحث العلمي على موقع بوابة الحكومة التونسية، في: http://bit.ly/1GNG24o.

يتجاوز مستواهم الأستاذية (أربعة أعوام من الدراسة)، وليست لهم آفاق بحثية، بمعنى أنهم لا يمارسون البحث العلمي الذي يغذي مهنة الأستاذ الجامعي ويجعلها مواكبة لأحدث التجارب والنظريات. ويُضاف إلى تلك العوامل أحوال الحياة بالنسبة إلى الطالب التي قد تشجعه على ممارسة دراسته أو تُعوقه في ذلك؛ هنا لا بد من استحضار مسألتين، تتعلق أولاهما بالإنفاق الحكومي؛ إذ بدأ التخلي بالتدريج عن كثير من الخدمات التي توفرها الحكومة، مثل توفير السكن أمام الطلاب الذي تقلص إلى أدناه بعام واحد للذكور وعامين للإناث، وعدم توافر المطاعم الجامعية بما يتلاءم مع عدد الطلاب، فضلًا عن جودة ما يقدم إليهم، وغياب التجهيزات والمخابر والمكتبات خصوصًا في المؤسسات الجامعية المحدثة في البلاد، التي إذا وُجدت تكون محدودة ولا تلبي متطلبات العدد الكبير من الطلاب. أما المسألة الثانية، فتتعلق بالأولوية التي تعتمدها وزارة الإشراف في توجيه الطلاب، والمتمثلة في حق الطالب في الالتحاق بالجامعة القريبة من مقر سكنه، وبقدر ما يكون ذلك مساعدًا لبعض الطلاب، فهو معوق لبعضهم الآخر بسبب عدم تساوي الأوضاع التي تؤدي إلى اختلاف الحظوظ.

2- الارتقاء وآلياته في مهنة المدرس الباحث

أشرنا في ما سبق إلى أن المدرسين الجامعيين ينقسمون صنفين (أ) و(ب)، وكل صنف ينقسم بدوره قسمين، يتكون **الأول** من أساتذة التعليم العالي والأساتذة المحاضرين، ويتكون **الثاني** من الأساتذة المساعدين والمساعدين. وتوضع المسؤولية العلمية في الانتداب والترقية على عاتق الصنف الأول، ويختص أساتذة التعليم العالي من بينهم في مناقشة أطروحات دكتوراه الدولة قبل إلغائها والدكتوراه الموحدة، وفي الترقية إلى رتب أستاذ مساعد وأستاذ محاضر وأستاذ تعليم عال؛ كما يمكن للأساتذة المحاضرين مناقشة الصنف الثاني من الدكتوراه والمشاركة في انتداب المساعدين والأساتذة المساعدين وترقيتهم. وإذا كان الارتقاء من خطة مساعد إلى أستاذ مساعد لا يثير إشكالات كبرى، نظرًا إلى وضوح المقاييس التي يأتي في صدارتها الحصول على الدكتوراه، سواء في صيغتها التقليدية، أو ما يعرف بدكتوراه المرحلة الثالثة أو الدكتوراه الموحدة

المعروفة اختصارًا بـ (.PhD)، والأعمال العلمية المنشورة التي يمكن أن تمثل إضافة في أعمال صاحبها، فإن الارتقاء إلى خطة أستاذ محاضر، ثم إلى أستاذ تعليم عالٍ يقتضي الحصول على دكتوراه الدولة أو التأهيل الجامعي.

شكلت دكتوراه الدولة، وهي الشهادة التي تُمنح بعد مناقشة أطروحة يدوم إعدادها زمنًا طويلًا، كثيرًا ما يتجاوز 10 أعوام وربما 20 عامًا أو أكثر، الشهادة الوحيدة التي تمكن المدرس الباحث من الارتقاء من الصنف (ب) إلى الصنف (أ)، أو من رتبة أستاذ مساعد إلى أستاذ محاضر، وبعد ذلك إلى أستاذ تعليم عال، إلى أن جاء قانون 1993 المنظم مهنة الأستاذ الباحث فأقر بديلًا لها، وهو التأهيل الجامعي.

إن النقاش الناتج من إلغاء أطروحة الدولة في تونس، هو في جزء منه استنساخ متأخر للنقاش الذي عرفته المنابر العلمية والإعلامية والسياسية الفرنسية في عام 1984، بسبب إيقاف العمل بدكتوراه الدولة، لكن من دون إغلاق باب المناقشة أمام المسجلين قبل ذلك التاريخ مهما طال أمد أعمالهم، الذي برز مجددًا في عام 1996، ليجدد المقارنة من حيث الأفضلية بين أطروحة الدولة ونظام التأهيل الجامعي.

تأتي تسمية «التأهيل الجامعي» من الحقل الجامعي الفرنسي، وتقابلها في الفرنسية Habilitation، لكنها ليست شهادة علمية مثل شهادة الدكتوراه أو الماجستير، وليست دبلومًا في تخصص معين، لكنها وثيقة (مجرد وثيقة) تمنحها بعض المؤسسات الجامعية المؤهلة بدورها لذلك. وكان نظام التأهيل الجامعي قد أنشئ في عام 1993 مع صدور الأمر رقم 1824 في عام 1993 الموقع من رئيس الدولة والمقترح من وزير التربية والعلوم[42]. وجرى تعريف هذا النظام بالآتي: «يُعد التأهيل الجامعي شاهدًا على المستوى العلمي العالي للمترشح، كما يسمح

(42) الأمر عدد 1824 لسنة 1993 مؤرخ في 6 أيلول/ سبتمبر 1993، ويتعلق بالتأهيل الجامعي. وصدر تعديله في: الرائد الرسمي للجمهورية التونسية، العدد 68 ([د. ت.])، ص 1458-1459، وفي: النصوص الأساسية، ص 290-295.

بالترشح إلى رتبة أستاذ محاضر»[43]. لكن ذلك الأمر عرف بعض التعديلات[44]، كما تلته سلسلة من المناشير المنظمة والإجرائية التي كانت تصدر من حين إلى آخر، حاملة بصمة الوزير المشرف على التعليم العالي والبحث العلمي. ومن آخرها منشور موضوعه التأهيل الجامعي مؤرخ في 21 حزيران/ يونيو 2006[45]، يحتوي على فقرتين رئيستين؛ **الأولى** فيها شروط الترشح للتأهيل الجامعي، **والثانية** تتضمن إجراءات التأهيل الجامعي.

في جانبه الإجرائي أشار المنشور إلى أن الملف لا يمكن أن يصل إلى مرحلة المناقشة النهائية بالصيغة نفسها التي تُناقش بها الأطروحات إلا إذا مر بمرحلتين، **الأولى** تتعلق بما يُسمى «المقبولية» (Acceptabilité)، أي أن يجري تفحص ملف المترشح من لجنة الدكتوراه والتأهيل في تخصص معين، وهي تتكوّن من جميع أساتذة الصنف (أ) في ذلك التخصص. أما إذا كان أحد التخصصات يفتقد إلى لجنة تأهيل، كالأنثروبولوجيا مثلًا، فحينئذ يتدخل رئيس الجامعة التي يعود إليها المدرس، للنظر في إنشاء لجنة تتولى الأمر طبقًا لمنشور وزير التعليم العالي في الغرض[46]. وإذا حظي ملف المترشح بالمقبولية الشكلية، فإنه يمر إلى المرحلة الثانية، أي أن يقدم إلى مقررين من أعضاء اللجنة لتقويمه علميًا. فإذا كان التقريران إيجابيين تأتي مرحلة تكوين لجنة مناقشة من خمسة أعضاء يكون ثلاثة من بينهم برتبة أستاذ تعليم عالٍ، واثنين برتبة أستاذ محاضر.

إلى حدود ذلك الوصف يبدو العمل شفافًا وواضحًا من جهة الشروط والمقاييس المعتمدة في معالجة الملفات، لكن مسألة المقبولية كثيرًا ما تُخفي اختلافًا عميقًا في النظر إلى تلك الشروط، فيفهمها كل على هواه. فما الأعمال

(43) النصوص الأساسية، ص 291.

(44) من ذلك الأمر عدد 1803 لسنة 1997 المؤرخ في 3 أيلول/ سبتمبر 1997، منشور في: الرائد الرسمي للجمهورية التونسية، العدد 74 (16 أيلول/ سبتمبر 1997).

(45) منشور وزير التعليم العالي عدد 38-2006 المؤرخ في 21 حزيران/ يونيو 2006 يحمل توقيع وزير التعليم العالي الأزهر بوعوني.

(46) منشور وزير التعليم العالي عدد7-2009 المؤرخ في 4 شباط/ فبراير 2009 المتعلّق بالتأهيل الجامعي والمتمم للمنشور عدد 38 لسنة 2006.

المبتكرة؟ كيف يمكن معرفة أن هذا العمل قابل للنشر؟ وأين يُنشر؟ هل المقالات المنشورة محكمة أم لا؟ وما الصدقية العلمية لتلك الدورية حتى إن كانت محكمة؟ هل تُعتمد المقالات الموعودة بالنشر والكتب، ولاسيما المنشورة على حساب المؤلف؟ هل تُعتمد المقالات والدراسات المنشورة في المجلات العلمية المحكمة فحسب؟ أم تُعتمد معها الكتب مهما كان حجمها وأينما كان نشرها؟ ما عدد الصفحات المطلوب في الملف؟ هل يكون التأطير في مستوى مذكرات التخرج كافيًا، أم أن تأطير الماجستير المسموح به لأساتذة الصنف (ب) ليس إلا استثناءً ضروريًا؟ كم عدد المذكرات والرسائل المؤطرة؟ كانت مثل تلك الأسئلة محل مناقشة مستمرة، ما يضع لجان الدكتوراه والتأهيل أمام مسؤولية حسمها، فتظهر شروط جديدة بحسب كل لجنة وطبيعة تخصصها. فاتفقت اللجان في العلوم الإنسانية والآداب على ألا تقل المنشورات عن مئتي صفحة، يمكن أن تكون في صورة كتاب ولو بنفقة المؤلف (لدى المؤرخين)، وأن تكون في شكل مقالات منشورة في مجلات محكمة (لدى السوسيولوجيين). لكن يبقى الاختلاف قائمًا في شأن تلك الدوريات المحكمة التي لم تُوضع فيها قائمة البتة. أما لدى المتخصصين بالعلوم «الطبيعية والمجردة»، فالأمر مختلف؛ إذ لا بد من الاشتغال في أحد المخابر العلمية، ويكفي نشر مقالتين مبتكرتين في إحدى الدوريات المتخصصة عالميًا والمتعارف عليها ليحسم الأمر.

أدى الغموض في مقاييس التأهيل الجامعي والضبابية في شروطه إلى تنامي الصعوبات في تطبيق تلك الشروط بسبب تعدد التأويلات التي تحوم حولها. فانتشرت طفيليات الإقصاء والمحاباة المستندة إلى خلفيات عدة، غير الخلفية العلمية. فعرفت الجامعة ظواهر غريبة من التزلف والتقرب من الأشخاص النافذين على مستوى اللجان، ونشأت أشكال جديدة من الزبونية والولاء في صفوف عدد من المدرسين في رتبة أستاذ مساعد، وذلك بسبب الخوف من الإقصاء والحرمان من الحصول على التأهيل الجامعي، بوصفه الأداة الوحيدة التي تمكن من الارتقاء إلى رتبة أستاذ محاضر. ويبرز غياب الشفافية وضعف الصدقية في مستوى ثانٍ هو الردود التي يتلقاها المترشح، فكثيرًا ما تأتي مقتضبة وغامضة عندما يكون الرفض في مستوى المقبولية، أما إذا تجاوز الأمر ليصل إلى المقررين فإن المترشح لا

يمكنه الاطلاع عليهما، خلافًا لما يُرى به العمل في البلد المنقول منه التجربة، أي فرنسا. وتحول التأهيل الجامعي إلى نوع من المناظرة التي يجد المدرس الباحث نفسه في مواجهتها، مهما كان طول تجربته في التدريس والبحث وعمقها وجديتها، ومهما كانت غزارته في الإنتاج العلمي.

من ثم، نجحت وزارة الإشراف في جعل التأهيل الجامعي عنصر اختلاف وصراع بين صنفي المدرسين الباحثين الأساسيين في الجامعة، خصوصًا في ظل غياب أي نوع من التأطير، كما هو معمول به في إعداد الرسائل الجامعية، حيث يتحمل الأستاذ المشرف نصيبًا من المسؤولية في صورة الإخفاق، فهو لسان دفاع المترشح في الاجتماعات التقويمية لأنه يدافع عن صورته في نهاية الأمر. وتخطى ذلك الصراعُ فضاءاتِ الجامعة ليستقر في أعمدة الصحافة والمدونات الإلكترونية ورفوف المحاكم.

3- الوضع المادي للمدرس الباحث

جاء في المنشور الوزاري الموجه إلى رؤساء الجامعات وعمداء المؤسسات الجامعية ومديريها، وموضوعه «الجمع بين مهنة التدريس ومهن أخرى أو ممارسة نشاط مهني خاص بمقابل»، أنه يحذر على كل مدرسي التعليم العالي، مهما تكن رتبهم، أن يقوموا بتأمين دروس خصوصية بمقابل، أو نشر إعلانات فردية أو جماعية للغرض، أو العمل في مؤسسات خاصة تتولى تنظيم دروس خصوصية... مع الإشارة إلى أن النصوص القانونية تنص على أنه لا يجوز الجمع بين التدريس ومهنة أخرى بمقابل إلا بصورة استثنائية للقيام بمهمات موقتة. وحدد المنشور جملة شروط للقيام بمثل تلك المهمات بما في ذلك «محاضرة، حلقة، ملتقى، دورة تكوينية...»، وهي الحصول على ترخيص كتابي قبل شهر من مباشرة مثل هذا النشاط من الوزارة أو من رئيس الجامعة إذا بلغت ساعات التدريس الإضافي أربع ساعات، ومن الوزير إذا بلغت سبع ساعات، وهو الحد الأقصى المسموح به، بما في ذلك التدريس بمؤسسات التعليم العالي الخاص[47].

---

(47) منشور وزير التعليم العالي والبحث العلمي عدد 79-2009 المؤرّخ في 12 تشرين الأول/ أكتوبر 2009 الموقع من لدُن وزير التعليم العالي والبحث العلمي الأزهر البوعوني.

يعد ذلك المنشور مؤشرًا مهمًا على تنامي ممارسات مهنية موازية عند شريحة المدرسين الجامعيين، بدءًا بالدروس الإضافية، مرورًا بالعمل في مكاتب الخبرة والتكوين والترجمة، وانتهاء بالاشتغال في المؤسسات الاقتصادية في مجالات التقانة والمنظمات الدولية وغير الحكومية. وهذه الأعمال على الرغم مما توفره من أموال للمدرس الباحث، فهي أعمال مضنية وشاقة، وكثيرًا ما تنتهي بصاحبها إلى الانحراف عن الحقل العلمي الأساسي الذي يعمل فيه، وعن المهنة الأصلية التي يمارسها. ويوجد مؤشر ثانٍ لا يقل أهمية، وهو تدافع المدرسين الباحثين للحصول على رتبة إدارية، أكان بوصفهم مديري أقسام، أو على رأس مؤسسة جامعية، عن طريق الانتخاب بالنسبة إلى العمداء، وعددهم محدود جدًا، أو عن طريق التعيين بالنسبة إلى المديرين، وهم الأغلبية الساحقة، يُضاف إليهم رؤساء الجامعات، فيتجاوز عددهم بذلك المئتين؛ ويستشري هذا التهافت على تحول رجال العلم الجامعيين إلى مجرد إداريين يديرون الشأن اليومي في مؤسساتهم بما في ذلك المسائل المتعلقة «بالشغالين وبالنظافة...» في الالتحاق بالمؤسسات المختلفة خارج الجامعة، خصوصًا أن الأغلبية العظمى من الجامعيين منخرطون في الحزب السياسي الحاكم «التجمع الدستوري الديمقراطي»[48].

إن تلك الرغبة في التحول من مهنة الجامعي إلى الإداري أو ممارسة مهنة موازية لها بمقابل، تُغري الجميع، على الرغم مما يوصف به التدريس في الجامعة من نبل، ومن التنافس على الوصول إليه بسبب ما يحققه من هيبة ومنزلة وحظوة واحترام؛ لكن تلك الكلمات الجميلة الرومانسية باتت مفرغة من محتوياتها نظرًا إلى التدهور المادي الذي بات يعيشه الأستاذ - الباحث، وهو تدهور يمكن أن يُفسر لنا حقيقة هرولة بعض الجامعيين أو معظمهم، ليقتاتوا من خارج الجامعة. ويكفي أن نلقي نظرة على معدل الأجور لتتأكد لنا حقيقة ذلك التدهور؛ إذ تتوزع أجور الجامعيين شهريًا كما يلي: أستاذ التعليم العالي في حدود 1900 دينار تونسي (945 دولارًا أميركيًا)؛ أستاذ محاضر في حدود 1700 دينار تونسي

(48) كان «التجمع الدستوري الديمقراطي» هو الحزب الحاكم في تونس، والمهيمن على الحياة السياسية منذ الاستقلال في عام 1956 إلى بداية عام 2011، أي عندما اندلعت الثورة التونسية؛ وهو الآن منحل.

(845 دولارًا أميركيًا)؛ أستاذ مساعد في حدود 1450 دينارًا تونسيًا (720 دولارًا أميركيًا)؛ مساعد التعليم العالي 1200 دينار تونسي (600 دولار أميركي). ويمكن أن ترتفع أو تنخفض تلك الأجور بحسب قِدَم المدرس الباحث في الرتبة إداريًا وعلميًا. ولا يمكن في أي حال من الأحوال مقارنة هذه الأجور الزهيدة التي يتقاضاها أساتذة التعليم العالي بزملائهم في الجامعات الأوروبية أو الأميركية ممن نطمح إلى مضاهاتهم، خصوصًا أن كثيرًا من الشهادات الجامعية وقع الحصول عليها في المدرجات نفسها، وإنما يمكن مقارنتها بالمنح التي يحصل عليها طلاب تلك الجامعات التي قد تصل إلى ما يتقاضاه أستاذ تعليم عال.

من الضروري في هذا الإطار الإشارة إلى أن ما أورده البنك الدولي في تقريره، في شأن التعليم العالي في تونس في عام 1998، من أن أجر الجامعي هو الأعلى في قطاع الوظيفة العمومية[49]، غير سليم لأن أصحاب الرتب الإدارية العليا يتمتعون بعدد من الامتيازات، مثل السكن والسيارة ووقودها والهاتف، وهي الأكثر شططًا في سوق الاستهلاك التونسية، فضلًا عن أن الجامعي في حاجة إلى متابعة التطور السريع والمستمر لحركة النشر والبحث العلمي والتقاني على المستوى الكوني، وما يتطلبه ذلك من نفقات مهمة، هو في غنى عنها. وربما يكون خبراء البنك الدولي محقين في تصنيفهم، إذا ما اقتصر تقويمهم على ستينيات القرن الماضي، يوم كان الجامعي أرفعَ أجرًا من الوزير؛ أما اليوم فالجامعي يلتحق بالتدريج بأسلاك التعليم الأخرى من ابتدائي وثانوي، حيث ينحدر في السلم المادي والاجتماعي إلى أدناه.

خاتمة

لا شك في أن الجامعة التونسية عشية عام 2011، تبدو مختلفة ومتمايزة عنها يوم تأسيسها في ستينيات القرن الماضي، فهي جامعة تضم 360 ألف طالب لا جامعة 289 طالب، وهي جامعة 18000 أستاذ لا 118 مدرسًا، وهي جامعة 193 مؤسسة جامعية لا مدرسة الدراسات العليا أو دار المعلمين العليا. وشمل التغيير مستوى الأهداف والاستراتيجيات، فتحولت من مؤسسة تروم تحديث

(49) *L'Enseignement supérieur*, p. 13.

المجتمع بالأدوات المتعارف عليها غربيًا، عن طريق صنع النخب والكوادر الذين يحتاج إليهم ذلك المجتمع وتحتاج إليهم الدولة ذات التنظيم العقلاني بالمفهوم الفيبري، في سيرورتها وتنظيمها للمجتمع، إلى مؤسسة ممهننة ومجمهرة قادرة أو مهيأة للقيام بدور تأجيل دخول أكبر نسبة من الشباب سوق العمل، مما يفوت عليهم فرصة التعلم في الصغر، وإن مهننة الجامعة التي جرت بالتدريج وفق مشروعات الإصلاح التي كان أولها مشروع «بن ضياء» في عام 1985 وآخرها إصلاح «إمد»، التي تمت تحت شعار «الشراكة مع المؤسسة الاقتصادية»، حرمت الجامعة من القيام بدورها بوصفها مؤسسة إنتاج علمي وأكاديمي، وتكاد تُحولها إلى مؤسسة تكوين مهني.

بيد أنه يصعب على المؤسسة الاقتصادية استيعاب ذلك العدد الكبير من الخريجين، نتيجة ضعف البنية الاقتصادية ومقدار التصنيع في الاقتصاد الوطني والنمو الذي انحدر من 5 في المئة إلى 3 في المئة آنذاك بسبب الأزمة المالية، في حين أن إدماج أعداد الخريجين يتطلب اقتصادًا ينمو بمقدار 10 في المئة بحسب دراسات البنك الدولي نفسه، أو الالتحاق بوفود البطالة الفكرية. وانعكس ذلك الوضع الناتج من التحول في أهداف الجامعة وفي وظيفتها، على إطار التكوين. فالعدد الكبير من الطلاب استدعى تأمين التأطير بقطع النظر عمن يتولى ذلك، فوفدت إلى الجامعة شرائح من المدرسين لا يمارسون البحث العلمي؛ إذ أشار تقرير البنك الدولي إلى أن 30.5 في المئة من أساتذة الجامعة في العام المدرسي 1995-1996 ليسوا من المدرسين الباحثين[50]؛ وانتشرت في صفوف هذا الصنف الأخير بعض الطفيليات الناجمة من ضبابية معايير الترقية العلمية والمهنية كما وردت في الإصلاحات المختلفة التي عرفها الفضاء الجامعي، ما أدى إلى توسع قاعدة الصنف (ب) من الأساتذة، وانحسار الصنف (أ) بوصفهم شريحة المشرفين على الجامعة علميًا وبيداغوجيًا؛ وتدهور الوضع المادي للمدرس - الباحث ككل، بسبب تراجع دخله وارتفاع الأسعار، الأمر الذي دفعه إلى البحث عن موارد جديدة للارتزاق؛ ولا شك في أن أداءه العلمي والمهني سيتأثر بذلك، وسينتج عنه تراجع في مكانته الاجتماعية، وبهذا المعنى نكون أمام أزمة الجامعة أو لا وظيفيتها بالاصطلاح السوسيولوجي.

---

(50) Ibid., p. 34.

المراجع

1 - العربية

ابن منظور، أبو الفضل محمد بن مكرم. **لسان العرب**. نسّقه وعلّق عليه ووضع فهارسه علي شيري. 18 ج. بيروت: دار إحياء التراث العربي، ومؤسسة التاريخ العربي، 1992.

الاتحاد العام التونسي للشغل. «منظومة إمد تقويمنا وتقويمهم». نشرية **الجامعي**. الجامعة العامة للتعليم العالي والبحث العلمي. العدد 18 (كانون الثاني/ يناير 2010).

التعليم العالي وبناء مجتمع المعرفة. تونس: وزارة التعليم العالي، مركز النشر الجامعي، 2005.

«التعليم العالي والبحث العلمي بالأرقام: السنة الجامعية 2014-2015». وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، مكتب الدراسات والتخطيط والبرمجة (تونس) (تشرين الأول/ أكتوبر 2015)، في: http://bit.ly/1WBBbdE.

التميمي، عبد الجليل. «خمسينية إنشاء الجامعة التونسية: شهادات عدد من العمداء والمديرين الجامعيين». **المجلة التاريخية المغاربية**. السنة 36. العدد 136 (تموز/ يوليو 2009).

الذكرى الخمسون لتأسيس الجامعة التونسية، 1958-2008. تونس: وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، 2008.

الرائد الرسمي للجمهورية التونسية: العدد 68، [د. ت.]، والعدد 74، 16 أيلول/ سبتمبر 1997.

السعيداني، منير. «أفق علم الاجتماع في الجامعة التونسية في ظل نظام «إمد»». **مجلة الجمعية التونسية لعلم الاجتماع**. العدد 2 (كانون الأول/ ديسمبر 2008).

كتابة الدولة للتربية القومية. **انبعاثنا التربوي منذ الاستقلال**. سلسلة إصلاح التعليم والتخطيط التربوي. تونس: منشورات الديوان التربوي، 1963.

الكيلاني، محمد. «التيارات السياسية والفكرية وعلاقتها بالاتحاد العام لطلبة تونس». **الطريق الجديد**. العدد (17 آذار/ مارس 1999).

لبيض، سالم. **الهوية: الإسلام، العروبة، التونسة**. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، 2009.

المنظومة التربوية في تونس: قراءة في البرنامج التوجيهي للإصلاح التربوي. تونس: الاتحاد العام التونسي للشغل/ مؤسسة فريدريش إيبارت، منشورات قسم الدراسات والتوثيق، 2003.

نشرية **الجامعي**: العدد 18، كانون الثاني/ يناير 2010.

النصوص الأساسية. تونس: وزارة التعليم العالي/ مركز النشر الجامعي، 2002.

2 - الأجنبية

Ben Kahla, Karim. «Analyse critique du rapport de la banque mondiale: L'enseignement supérieur en Tunisie 1998.» *Revue Tunisienne des Sciences de Gestion*. no. 1 (Mars 1999).

Ben Kahla, Karim. «L'Université tunisienne face au dilemme université mondialisation.» *Annuaire de l'Afrique du Nord*: Tome XL, 2002, at: http://bit.ly/1PrCdD1.

Boudon, Raymond. «La Crise universitaire française: Essai de diagnostic sociologique.» *Annales, Économie, Sociétés, Civilisations*. vol. 24. no. 3 (1969).

L'Enseignement supérieur tunisien: Enjeux et avenir. Les rapports économiques de la banque mondiale. Washington: Banque Mondiale, 1998.

L'Enseignement supérieur en Tunisie: Guide des formations. Tunis: Ministère de l'enseignement supérieur, Centre de publication universitaire, 2005.

Morin, Edgar. «Pour Une Sociologie de la crise.» *Communications*. vol. 12. no. 1 (1968).

«L'Université en crise: Mort ou résurrection?.» *Revue du Mauss*. no. 33 (Premier semestre 2009).

Vatin, François. «Aux Sources de la crise universitaire: Inflation et déflation.» *Journal du MAUSS*. Mars 2009, at: http://bit.ly/1RzoYzt.

_______ & Antoine Vernet. «La Crise de l'université française: Une perspective historique sociodémographique.» *Revue du MAUSS*. no. 33 (Premier semestre, 2009.)

الفصل السابع عشر

التعليم العالي وإمكان توظيف خريجيه
أي مساهمة لنظام «إمد»؟

جمال الطرابلسي

تنطلق هذه الدراسة من فكرة أن الوضعية التربوية غير المريحة في تونس مرتبطة في جزء منها بالحالة المتردية والمزرية للتعليم الأساسي والثانوي. ومن ثم، في سبيل تحديد العوامل التي ساهمت في تردي مستوى التعليم وتقويمها، لا مناص من أن نتطرق إلى خصائص المنظومة التربوية للبلاد التونسية التي تعرضت إلى عدد من الإصلاحات التي أدت إلى تضخم عدد الطلاب في الجامعات التونسية. فهذا التضخم هو نتيجة الاستثمارات الكبيرة التي سُخرت بهدف دمقرطة التعليم العالي والحد من عدم المساواة في ذلك المجال، تلبية لتوصيات منظمة الأمم المتحدة للثقافة والتربية والعلوم - اليونسكو[1]. وفي هذا السياق، سَخّر معظم البلدان النامية استثمارات كبيرة لتنفيذ هذه التوصيات[2].

على الرغم من أن فوائد هذا الاستثمار كانت إيجابية بالنسبة إلى تونس،

---

(1) التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع، 2000-2015: الإنجازات والتحديات (باريس: اليونسكو، 2015).

(2) Jamel Trabelsi, Levent Unsaldi & Jean-Claude Vérez, «Les Inégalités dans le domaine de l'éducation en Turquie,» *Région et Développement*, no. 34 (2011), pp. 113-139, at: http://bit.ly/1PSqmQ9; Raouf Krichen, Jamel Trabelsi & Jean-Claude Verez, «Educational Disparities and inequality in the main MENA Countries,» *Maghreb-Machrek*, no. 211 (2012).

خصوصًا في مجال تقليص الفروق بين المرأة والرجل في التعليم والتشغيل، فإن توظيف أصحاب شهادات التعليم العالي لا يزال منخفضًا بشكل عام، ويأتي على عكس ما هو معروف في البلدان المتقدمة، حيث العلاقة بين المستوى التعليمي ووجود فرص العمل المتاحة هي علاقة إيجابية، وحيث تفوق فرص العمل لخريجي التعليم العالي فرص العمل لغيرهم من المتعلمين الآخرين.

جدير بالذكر هنا أن البلدان الأوروبية، في مسعاها إلى توطيد ارتفاع معدل العمالة وضمان تجسير الهوة بين الجامعات والبيئة الاقتصادية، اعتمدت نظام «إمد»، أو ما كان يُعرف بهيكلة بولونيا (Bologna Process) التي اتُفق عليها في عام 1998. وكان الهدف الرئيس من هذا المشروع الأوروبي هو توحيد النظام التعليمي في البلدان الأوروبية، وتطوير مهن التعليم العالي والتدريب المتعدد الوظائف، مثل إتقان اللغات الأجنبية، إضافة إلى مهارات التقانة الرقمية. كما ساعد تنفيذه على تشجيع الطلاب على التنقل والوصول إلى سوق الشغل في جميع أنحاء أوروبا. وأعطِيَت الأولوية لتوظيف حمَلة الشهادات من جميع الدرجات: الإجازة والماجستير والدكتوراه. ولتحقيق هذا الهدف، وُضِعَ موضع التنفيذ عدد من الإصلاحات تقوم على تحسين تصميم البرامج الدراسية واستراتيجيات البحوث وإدارة الجامعات[3]. كما افتُرِض أن الجانب المتعلق بالموارد البشرية هو الأساس والجوهر في مجتمعات الاتحاد الأوروبي التي اعتمدت حديثًا خطاب «مجتمع المعرفة» الذي يُركز بشدة على ربط المعرفة بالعمل الذي يعتبر القيمة الثابتة في مجال نمو هذه المجتمعات ورقيها. وفي السياق نفسه، اعتبرت زارنيافسكا وجونيل أن نظام «إمد» في ذاته يساهم في إحداث المعرفة التي تُولد بدورها إنتاجًا فكريًا ومهنيًا قابلًا للاستثمار والإفادة منه في بيئة تنافسية[4].

من المفيد هنا التوقف قليلًا عند مفهوم «المعرفة» المركزي الذي يكتسي دلالات عدة تختلف بحسب المجال الذي يحددها. فلغة، تُعرف المعرفة بوصفها

(3) Jussi Välimaa & David Hoffman, «Knowledge Society Discourse and Higher Education,» *Higher Education*, vol. 56 (2008), p. 279, at: http://bit.ly/1NyA7CT.

(4) Barbara Czarniawska & Kristina Genell, «Gone Shopping?: Universities on Their Way to the Market,» *Scandinavian Journal of Management*, vol. 18 (2002), pp. 455-474.

علم الشيء وإدراكه بتفكر وتدبر لأثره. وعند ابن فارس: المعرفة والعرفان من العلم بالشيء، ومنه عرف الفرس لتتابع الشعر عليه، ويدل الآخر على السكون والطمأنينة، ومنه قولك «أمر معروف» يعني تسكن إليه النفس وتطمئن فلا تنكره[5]. واصطلاحًا، تدل المعرفة على الخبرات والمهارات المكتسبة من خلال الفهم النظري (التعليم) أو العملي (التجربة) أو كليهما، في مجال معين. ويعتبر الفلاسفة، وفي مقدمهم أفلاطون، المعرفة أنها «الإيمان الحقيقي المبرر»، فهي تعتمد على التفكير والتأمل في الأسباب البعيدة. وعلى الرغم من التغيرات والتعديلات التي طرأت على مفهوم المعرفة على مر العصور، يمكن القول إن البعد العملي للمعرفة يبقى مربوطًا أساسًا بالمنهج التجريبي. وفي الواقع، لا تولد المعرفة - من خلال مفهومها الفلسفي والنظري - بالضرورة إنتاجًا مهنيًا من شأنه أن يمنح الأفكار النابعة منها بُعدًا عمليًا. وولدت الثورة الرقمية التي يعيشها عالمنا في العقدين الأخيرين انقلابًا في نظرية المعرفة العقلية التي صارت مرتبطة بالعمل، حيث إن النتائج والغايات العملية أصبحت المرجع الأساسي في التفكير الفلسفي؛ فالمعرفة القائمة على تصورات نظرية بحت أصبحت غير ملائمة مع التوجه الجديد لمنظومة التعليم العالي ومتطلبات سوق الشغل.

من شأن ربط المعرفة بالعمل أو بالمهارات المهنية أن يعطي التكوين الأكاديمي فاعلية أكثر؛ ومن ثم، يُمكن الطالب من قدرة تنافسية في سوق الشغل. وفي الواقع، يُعتبر المزج بين الخبرات المعرفية والعملية من خلال الدورات الأكاديمية ذات الطابع المهني الاستراتيجية الأكثر فاعلية في مجال التعليم العالي. فالربط بين المعرفة والعلم صار أساسيًا وحيويًا في بلداننا العربية التي تعيش ارتفاع معدلات البطالة بين حملة الشهادات الجامعية وتفاقمها. وجرى اعتماد هذا النهج والأسلوب التعليمي الناجح من لدُن الدول الأوروبية لضمان جودة التعليم، وتعزيز توظيف الخريجين؛ الأمر الذي دفع بدوره بعدد من الدول النامية التي تعاني تدني فرص توظيف خريجي التعليم العالي، إلى خوض التجربة التربوية الأوروبية الحديثة؛ فاستلهمت منها إصلاحات عدة في نظمها التعليمية.

---

(5) أبو الحسين أحمد بن زكريا بن فارس، معجم مقاييس اللغة، تحقيق عبد السلام هارون، 6 ج (بيروت: دار الفكر، 1979)، ج 4، ص 281.

كانت تونس من بين تلك البلدان، حين اعتمدت نظام «إمد» الأوروبي في عام 2006. وفي الواقع، سعت الحكومات التونسية المتعاقبة - في محاولاتها العشوائية المتتالية - إلى الوصول إلى نمط تعليمي أفضل وأجدى باستيعاب أكبر عدد من الطلاب. ولاقى ذلك استجابة ملحوظة عند رؤوس الأموال للاستثمار في مجال التعليم الخاص، فتكاثرت المؤسسات التعليمية الخاصة (كالجامعات والمدارس والمعاهد... وغيرها)، إضافة إلى ما رافق ذلك من تسهيلات كثيرة مكنت أصحاب المستوى المتوسط، وما دونه أحيانًا، من الاندماج في مؤسسات التعليم العالي العامة منها أو الخاصة.

كان لتلك السياسات العشوائية نتائجها الواضحة في زيادة عدد الملتحقين بالجامعات؛ ومن ثم، في ارتفاع عدد الخريجين من أصحاب الشهادات العليا. وأدت هذه الظاهرة المركبة إلى حدوث اختناقات كبيرة في سوق العمل، حيث كانت الزيادة في عدد الخريجين، من أصحاب الشهادات العليا، أكثر بكثير منها في فرص العمل المتاحة. ومن الملاحظ أن نوعية التأهيل عمومًا للخريجين في هذه المرحلة لا تتوافق مع المستوى المرتفع الذي يفرضه سوق الشغل على طالبي العمل.

لم ينفع في التجربة التونسية اعتمادها نظام «إمد» من أجل استيعاب الارتفاع في مستوى البطالة بين خريجي التعليم العالي، حيث كان تنفيذ هذا البرنامج متسرعًا ومفتقرًا إلى البنية البشرية والمادية الملائمة، من حيث كون هيئات التدريس في مجملها غير مؤهلة بما يكفي، أو كونها تفتقر إلى المهارات في التدريب المهني، أو تعاني ضعفًا في الأداء في التقانة الحديثة، في مجال الاتصالات والمعلوماتية، بشريًا وإداريًا ...إلخ.

استنادًا إلى التحليل الوصفي الذي تقوم عليه هذه الدراسة، يمكننا القول إن تنفيذ نظام «إمد» في تونس لم يسفر عن النتائج المرجوة منه. بل على العكس من ذلك، لوحظ استمرار الاتجاه التصاعدي في منحنى معدل البطالة الذي بلغ ذروته في عام 2010. وبصرف النظر عن الاكتظاظ الطالبي الذي كان عاملًا مساعدًا، إلى جانب عدد من العوامل الأخرى، فإن الافتقار إلى التدريب المسبق لموظفي

الهيئات الأكاديمية على البرنامج، والانعدام أو الضعف في اكتساب المهارات والخبرات في شأن إنشاء إدارة مستدامة من الفئة الفنية، هو في نظرنا، العامل الأكثر أهمية في ضعف فاعلية النظام المذكور أو إخفاقه. وفي الواقع، يرجع الإخفاق النسبي لنظام «إمد» في الأساس إلى ارتكاز النهج التعليمي على تكوين أكاديمي نظري خالٍ من أي ارتباط بين المعرفة والعمل.

نعرض في المبحث الأول من هذه الورقة بعجالة إلى تقديم النتائج الأوروبية في مجال تطبيق منظومة «إمد» وتفسيرها، وهي التي تقاس دلالاتها وفاعليتها من خلال توظيف أصحاب الشهادات العالية. ونتطرق في المبحث الثاني إلى تأثير الإصلاحات المتتالية على الأداء المدرسي والمستوى التعليمي لحاملي الشهادة الثانوية العامة (البكالوريا) في تونس، بينما نركز في المبحث الثالث على الخلفية التي تقوم عليها منظومة «إمد» وتأثير ذلك في معدل تشغيل حملة الشهادات العالية. أما المبحث الأخير، فخصصناه لتحليل النتائج التجريبية والإحصائية.

أولًا: نظام «إمد» في أوروبا وتأثيره في وجود فرص العمل

قبل التطرق إلى انعكاسات منظومة «إمد» على تشغيل حملة الشهادات العليا، من الضروري أن نتوقف عند الآليات المعتمدة لتمويل التعليم العالي في أوروبا ونتمعن فيها. ففي عام 1998، جرى توقيع إعلان بولونيا الذي هدف إلى تشجيع التعاون الأوروبي في مجال تطوير التعليم الجامعي. ووُضعت في الأعوام 2005 و2008 و2009 معايير ومبادئ من أجل ضمان جودة التعليم العالي بأوروبا، وتطوير فلسفة أوروبية جديدة في مجال التدريس، وفي سبيل تعزيز فرص العمل، وترسيخ مبدأ ممارسة التدريب من خلال الدورات التطبيقية والعملية والمهنية. ذلك كله ليس في مراحل التعليم المدرسي فحسب، بل في اعتماد ما بات يُعرف بمبدأ التعلم المستمر طوال الحياة.

أعطت هذه الاتفاقات الثلاثة المتعلقة بضمان جودة التعليم قوة دفعٍ كبيرة للتعاون الأوروبي في مجال التعليم العالي. وفي عام 2013 جرى توقيع اتفاق

رابع بخصوص إنشاء ما يُسمى «السجل الأوروبي لجودة التعليم»[6]، وهدفه مساعدة الحكومات الأوروبية على ضبط انخراطها في تطبيق معايير الجودة التي نصت عليها الاتفاقات، وذلك عن طريق إنشاء هيئات تختص بمراقبة ضمان الجودة لنظام «إمد» وتفعيلها.

من أجل تقويم مدى اندماج الدول الأوروبية في تمويل منظومة بولونيا وتفعيلها، لا بد من أن نستند إلى تقدير نسبة الإنفاق على التعليم العالي إلى الإنفاق العام. فهذا المؤشر في غاية الأهمية ويعطي نظرة شاملة على درجة المشاركة في منظومة بولونيا وفاعليتها. ففي عام 2008، خصصت مثلًا كل من الدانمارك والنرويج ما نسبته 2.41 في المئة من منتوجها العام للتعليم. بيد أن هذا التوجه النوعي اقتصر على دول قليلة من الدول الأوروبية، ومن دون أن يكون هناك توازن بينها؛ ففي الواقع، في الوقت الذي يقدر متوسط النفقات الأوروبية على التعليم بـ 1.15 في المئة من الناتج الخام، لم يتعدَّ إنفاق بلدان أوروبا الشرقية (مثل سلوفاكيا) في مجال التعليم 0.78 في المئة من إجمالي ناتجها الخام، في حين تصدرت كل من النرويج وقبرص والدانمارك قائمة الدول التي تنفق على التعليم العالي، بنسب هي على التوالي 5.14 و4.38 و4.13 في المئة من الإنفاق الإجمالي، بينما لا يتعدى إنفاق إيطاليا والمملكة المتحدة 1.69 و1.74 في المئة على التوالي. في الوقت الذي وصل فيه متوسط الإنفاق على التعليم لمجموع الدول الأوروبية إلى 2.76 في المئة، مع الإشارة إلى أن هذا المؤشر عرف انخفاضًا ملحوظا في أثناء الأزمة النقدية بين عامي 2008 و2010[7]، فيما خفضت دول أوروبية أخرى مثل اليونان من إنفاقها كثيرًا، ولا سيما في ميزانية التعليم العالي. ومع ذلك، شهدت الدول الأوروبية، بدءًا من عام 2010، انتعاشًا في الإنفاق على التعليم، حيث زاد بوضوح إنفاق لوكسمبورغ وبلغاريا ومالطا والبرتغال، خصوصًا بعد الأزمة المالية؛ لكن ذلك لم يشمل الدول كلها بالنسبة نفسها. وبناء عليه، وفي ضوء هذا التحليل الوصفي، فمن المنطقي أن

(6) European Tertiary Education Register (ETER), at: http://bit.ly/1CrNTP2.

(7) «European Commission,» Eurostat, at: http://bit.ly/1L1Lmfk.

نعمد إلى تقويم تأثير التعبئة المؤسساتية والمالية في مدى توظيف الشهادات العليا.

في الواقع، تزامن الارتفاع المستمر لعدد الباحثين عن العمل من أصحاب الشهادات العليا مع تطور اقتصاد المعرفة في أوروبا. وهكذا يتضح أن تأثير تأهيل الكوادر والتدريب الأكاديمي يجب أن يكون بجودة عالية وملائمة لمتطلبات سوق العمل. وباعتمادنا في هذا الشأن على إحصاءات يوروستات (Eurostat) لعام 2002، نلاحظ أن نسبة السكان من فئات الأعمار بين 20 و40 عامًا، الحاصلين على شهادات عالية، ارتفع من 23.5 في المئة في عام 2002 إلى 36.8 في المئة في عام 2013، في الوقت الذي ارتفعت فيه متطلبات سوق العمل من ذوي الكفاءات العالية من 24.8 في المئة إلى 30.7 في المئة. وبحسب تقارير المفوضية الأوروبية فإن 82 في المئة من حاملي الشهادات العليا الجدد اندمجوا تلقائيًا في سوق العمل، ومع ذلك فإن نسبة الاندماج تختلف من بلد إلى آخر والتفاوت في وجود فرص العمل بين الدول الأوروبية كبير جدًا[8]. وفي عام 2013، كانت نسبة الاندماج في سوق العمل من ذوي الشهادات العالية في كل من ألمانيا والنمسا ومالطا وهولندا تقارب 90 في المئة، في حين أنها لا تجاوز 80 في المئة في بلدان أخرى مثل اليونان وبعض دول أوروبا الشرقية[9].

يمكن أن يُفسر هذا المستوى الضعيف نسبيًا بحصول الأزمات الاقتصادية المتتالية التي عصفت بهذه البلدان. لكن، بصرف النظر عن الأزمات الاقتصادية، ثمة مؤشر آخر متصل يمكن أن يزودنا بمعطيات قيمة تمكننا من تفسير وجود هذا التفاوت بين الدول الأوربية في مجال توظيف أصحاب الشهادات العليا. ويقاس هذا المؤشر بطول المدة الزمنية التي تفصل بين وقت التخرج عن وقت الحصول على العمل. وهذا هو المؤشر إلى معدل الانخراط في العمل لحاملي الشهادات. وبإمكاننا التركيز عليه لتطوير حججنا وتعليل هذه الفروق.

---

(8) Ibid.

(9) Ibid.

يرتبط العامل الاقتصادي الأول بخاصية سوق الشغل في هذه البقعة من العالم. فوفقًا لإحصاءات يوروستات، ثمة تفاوت كبير بين البلدان الأوروبية في نسبة البطالة؛ إذ تراوح بين 2 في المئة (مالطا وهولندا) إلى 12 في المئة (إيطاليا وإسبانيا والبرتغال)[10]. ومن ثم، فعلى الرغم من التعبئة المالية القوية للمفوضية الأوروبية لمقاربة الهدف في مجال تشغيل الكفاءات العليا، فإن ذلك يبقى بعيدًا عن التنفيذ.

يمكننا أن نفسر هذا الاستنتاج، وإن كان مثيرًا للدهشة والفضول، من خلال وجهة نظر أرباب العمل. بالنسبة إلى هؤلاء بالفعل، يشكل العمل الجماعي، والمهارات في مجال التقانة الرقمية والاتصالات والمعلوماتية، والقدرة على التحليل وحل المشكلات، أهم معايير الاندماج في سوق العمل. إلا أن امتلاك هذه المهارات يتطلب إعدادًا تربويًا وتعليميًا وتناسقًا في تداخلات المؤطرين - المؤهلِين - من أكاديميين ومهنيين محترفين. فتفعيل مثل هذا البرنامج التربوي لم يكن بالكفاءة نفسها في الدول الأوروبية كلها، ولا سيما في اليونان وإسبانيا وإيطاليا التي لاقت صعوبات كبيرة في إنجاح البرنامج الأوروبي لتشغيل أصحاب الشهادات العليا.

يمكننا إذًا أن نستخلص أن على الرغم من الاعتمادات المالية والمؤسسية، فإن تفعيل المنظومة التعليمية الهادفة إلى استخدام أصحاب الشهادات العليا تتطلب إرساء سبل تربوية ومهنية ملائمة ومتكاملة. في الواقع، إن الجانب التربوي التعليمي لا يكفي وحده لضمان تحقيق اندماج الكوادر في سوق العمل؛ بل يجب أن يكون مدعومًا بآليات تُخول الطالب كسب كفاءات تتطابق مع معايير الطلب في سوق العمل. فالتفاوت في فترة الالتحاق بالعمل، في ما عنى كوادر الدول الأوروبية، يمكن تفسيره بالتفاوت بين هذه الدول في تفعيل برنامج أكاديمي مهني باستطاعته أن يوفر تأهيلًا قادرًا على تلبية أفضل وأشمل لمتطلبات سوق العمل. فكما ذكرنا أعلاه، اعتمد عدد من الدول العربية هذا النظام التعليمي بصفة

---

(10) Ibid.

«متوحشة» وفقًا لمجموعة من مواصفات ومعايير مجردة من آليات من شأنها أن تضمن جودة التعليم وربط المعرفة بالمهارات أو بالعمل. وتلك المتطلبات اللازمة لضمان نجاح نظام «إمد» كانت ولا تزال معدومة في جل هذه الدول، ما أثر سلبًا في توظيف الخريجين. وقبل البحث في أسباب هذا الإخفاق النسبي في دراستنا لحالة تونس، سنتطرق إلى خصوصيات التعليم الثانوي في تونس ودورها في تدهور جودة التعليم العالي.

ثانيًا: التعليم المدرسي في تونس
أي مساهمة في بناء التعليم الجامعي؟

في عام 2006، اعتمدت السلطات التونسية المنظومة الأوروبية «إمد» من أجل تطوير التعليم العالي التونسي ومن أجل احتواء معدل البطالة بين أصحاب الشهادات العالية. وسنولي هنا اهتمامًا خاصًا بتلك المنظومة، من أجل التعرف إلى العوامل التي ساهمت في إنجاح، أو في عرقلة، أو حتى في إخفاق برنامج «إمد». وكي يكون تحليلنا وما ينتج عنه من استنتاجات، موضوعيًا، يُحبذ أن نتطرق بداية إلى خاصيات التعليم المدرسي، وأن نسلط الضوء على دور هذا المستوى من التعليم بشقيه الأساسي والثانوي في تنمية التعليم الجامعي.

في عام 2013، كان الإنفاق العام المخصص لتمويل التعليم الأساسي والثانوي يقدر بـ 5.8 في المئة من المنتوج العام الخام. فتونس تعتبر من أكثر دول العالم التي تُسخر إمكانات مالية لتمويل التعليم[11]. وبإمكاننا القول إن هذه الإمكانات المالية ساهمت بوضوح في خفض نسبة الإخفاق في التعليم الأساسي، ورفع نسبة الانخراط في التعليم الثانوي. وإضافة إلى ذلك، تعادل نسبة عدد التلاميذ للأستاذ الواحد مثيلاتها في الدول المتقدمة؛ فهي لا تتعدى 22 تلميذًا للأستاذ الواحد. وعلى الرغم من الترتيب المتقدم لنسبة المتعلمين في تونس دوليًا، فإن مستوى التعليم شهد تدهورًا ملحوظًا في العقدين الماضيين.

---

(11) «بيانات الشرق الأوسط وشمال أفريقيا»، البنك الدولي (2013)، في: http://bit.ly/1MIFlZn.

في الواقع، وطبقًا للدراسات الوطنية والدولية، يعاني قسط كبير من التلاميذ صعوبات لغوية، وتقصيرًا في استيعاب المواد العلمية كالرياضيات وتحصيلها؛ وكثيرة هي الدراسات التي بينت الثغرات التي يعاني بسببها التلميذ التونسي في اللغة وفي الرياضيات. ففي مجال دراسة النص اللغوي، ومقارنة مع 65 بلدًا في العالم، تحتل تونس المرتبة 56 بـ 401 نقطة، حيث إن متوسط مجموع بلدان منظمة التعاون والتنمية يصل إلى 493 نقطة. أما في الرياضيات، فإن ترتيب تونس أدنى منه في دراسة النص، حيث تحتل تونس المرتبة 60 بـ 371 نقطة؛ أما معدل نقاط منظمة التعاون والتنمية فهو 496 نقطة. كما أسفرت دراسة تقويمية للتعليم في تونس عن نتائج مخيبة للآمال، حيث حصلت على المرتبة 47 على 50 في الرياضيات، وعلى المرتبة 48 على 50 في العلوم[12].

كي نفسر هذه النتائج غير المنتظرة والمخيبة للآمال، يجب أن نتطرق إلى السياسات التعليمية المتتالية، في العقدين الماضيين، حين شهدت تونس نموًا غير مسبوق للتعليم الخاص، وهو التوجه الذي شكل قطيعة مع البورقيبية في مجال التعليم. وجعل هذا التوجهُ التعليمَ حراكًا مهنيًا أساسيًا، بغض النظر عن المستوى الاجتماعي، وأصبحت تونس منذ أوائل الستينيات مثالًا يحتذى به في مجال تكوين رأس المال البشري الذي يغطي الطبقات الاجتماعية المختلفة؛ إذ كان التعليم الخاص مقصورًا على فئة قليلة من التلاميذ، ولا يشكل بديلًا حقيقيًا من التعليم العام. ومنذ أواخر التسعينيات، وتزامنًا مع الإصلاحات التربوية، صار التعليم الخاص يستقطب عددًا كبيرًا من التلاميذ، من المستويات كافة. وفي الواقع، لا يزال التعليم الخاص بعيدًا كل البعد عن التزام المقاييس النوعية في مؤسساته. فالإصلاحات الجديدة التي انتُهِجت وطُبقت في عام 2009 أدت بشكل مباشر وغير مباشر إلى تدني مستوى التلاميذ، خصوصًا في المرحلة الثانوية.

من بين أبرز هذه الإصلاحات، نخص بالذكر القانون الذي ينص على

(12) «The Trends in International Mathematics and Science Study,» Institute of Education Sciences, at: http://1.usa.gov/1WRQnhn.

تخصيص ما مجموعه 25 في المئة من مجموع أعمال السنة لإضافته إلى الدرجة النهائية لامتحانات البكالوريا. وفتح هذا القانون الطريق أمام كثير من التلاميذ أصحاب المستوى المتوسط، وربما أقل من المتوسط، ولا سيما في التعليم الخاص، كي ينتسبوا إلى الجامعات. ومنذ عام 2002، شهدت تونس تضخمًا كبيرًا في عدد طلاب الكليات، بالتزامن مع تدهور جودة التعليم الثانوي.

من ثم، تُطرح أسئلة إلى أي حد أثرت هاتان الظاهرتان في تفعيل نظام «إمد»؟ وما انعكاسات قيمة الشهادات على فرص تشغيلها، وعلى نسبة البطالة لحاملي الشهادات العالية؟ وهذا ما سنتناوله بالدرس والتحليل في المبحث الثالث.

ثالثًا: منظومة «إمد»
قابلية التطبيق والآفاق المنظورة

نهدف هنا إلى تقويم انعكاسات منظومة «إمد» على معدل تشغيل الخريجين؛ لكن قبل ذلك، من المهم تقديم شرح عن هذه المنظومة، وعن مواصفاتها وآليات تفعيلها؛ بل من الضروري التطرق في البداية إلى السياقات الاجتماعية والديموغرافية الخاصة التي تندرج فيها، التي من شأنها أن تُتيح تَبيئتَها، أو على العكس من ذلك، أن تعوق إرسائها على أسس متينة.

1 - السياقات الاقتصادية والديموغرافية للتعليم العالي في تونس

بلغ عدد سكان تونس في غرة تموز/ يوليو 2013 نحو 10 ملايين و886 ألف نسمة[13]، بعد أن كان 10 ملايين و439 ألف نسمة في عام 2009، أي بمعدل نمو يقارب 5 في المئة. ولئن كان الاقتصاد التونسي عرف تباطؤًا مهمًا في نسبة نموه في هذه الفترة، فإن بنية الاقتصاد في ذاتها هي مضمنة لعدم توزيع منصِف لثمار النمو التي تأتي في الأغلب غير حمالة لنسب توظيف عالية.

---

(13) «تقديرات السكان في غرة جويلية/ تموز 2013»، المعهد الوطني للإحصاء (تونس)، في:
http://bit.ly/1ThWtrh.

الجدول (17-1)

تطور عدد السكان الناشطين في تونس (2006-2015) (بالآلاف)

	2006	2007	2008	2009	2010	الثلاثي الثاني 2011
ذكور	2508.0	2570.9	2630.1	2695.1	2758.2	2817.9
إناث	926.6	950.8	973.7	994.1	1011.0	1026.7
المجموع	3434.6	3521.7	3603.8	3689.2	3769.2	3844.6

المصدر: «تطور عدد السكان (2006-2015)»، المعهد الوطني للإحصاء (تونس)، في: http://bit.ly/1XwB2Dj.

صاحب هذا النمو السكاني توسع منظومة التعليم العالي بشكل كبير، على الأقل على المستوى الكمي، وإن لم يترافق دائمًا بتحسن جودة التعليم العالي وتنافسيته على المستوى الكيفي، حيث ارتفع عدد الملتحقين بالجامعات والمدارس في تونس بشكل حاد في العقد الأخير، وتزامن هذا الارتفاع الحاد مع النمو السكاني الذي شهدته تونس؛ إذ إن عدد الطلاب المسجلين في التعليم العالي فاق بكثير مستوى العدد المحتمل، خصوصًا بين عامي 2004 و2010. وولد هذا الفرق الصارخ خللًا في الجامعة على المستوى الإداري واللوجستي، فضلًا عن أن طاقة الاستيعاب لجل هياكل التعليم العالي تضاعفت، وبلغت ثلاثة أضعاف في بعض الأحيان. وكما سيتضح لنا ذلك، كان لهذا الارتفاع غير المسبوق تأثير سلبي في سير الجامعة، ومن ثم في جودة التعليم العالي وارتباطه بسوق العمل. وإلى جانب مشكلة تضخم عدد المنتسبين إلى الجامعات ومؤسسات التعليم العالي، فإن منهجية توجيه الطلاب للالتحاق في الدورات التدريبية كانت غير مؤثرة. ففي الواقع، كان ما يزيد عن 30 في المئة من عدد الطلاب في عام 2012 في الفروع النظرية وغيرها، من الفروع التي لا تحظى بمعدل تشغيل عالٍ، كما هو شأن كليات الآداب والتجارة والإدارة ...إلخ.

يعود هذا النمط من التوزيع إلى أعوام عدة، لكن اللافت هو ظهور شهادات تأهيل جديدة مع اعتماد نظام «إمد»، مثل معاهد التقانة المختلفة، الأمر الذي رافقه أيضًا ارتفاع آخر في عدد الطلاب قُدر بـ 10 في المئة في عام 2007 و14.1 في

المئة في عام 2012. في الواقع، استوعبت المعاهد العليا للتقانة ما يزيد على 68 في المئة من مجموع طلاب التعليم العالي. ومع أن ذلك في ظاهره يبدو ميزة لمصلحة إيجاد فرص العمل، إلا أن ما حصل هو أنه طُرِحت في سوق العمل أعداد كبيرة جدًا ممن يحملون شهادات عالية، لم يستطيعوا الاندماج في هذه السوق، فارتفعت نسبة البطالة بين أصحاب الشهادات العالية. ويلخص الجدول (17-2) أهم خصائص التعليم العالي في تونس:

الجدول (17-2)

خصائص التعليم العالي في تونس

	2009/2008	2010/2009	2011/2010	2012/2011	2013/2012
عدد الجامعات	13	13	13	13	13
عدد المؤسسات التربوية	192	193	193	195	198
عدد الطلاب الإجمالي	349142	346079	336017	330541	315513
حصة الإناث (بالنسبة المئوية)	59.5	60.3	61.5	61.9	62.3
التسجيلات في السنة الأولى	91121	78598	85705	76590	65399
الإنفاق على التعليم العالي كنسبة مئوية من ميزانية الدولة	6.1	6.1	6.1	4.9	5.0
الإنفاق على التعليم العالي كنسبة مئوية من الناتج المحلي الإجمالي	1.4	1.6	1.68	1.7	

المصدر: «إحصاءات التعليم العالي»، المعهد الوطني للإحصاء (تونس)، في: http://bit.ly/1ThWtrh.

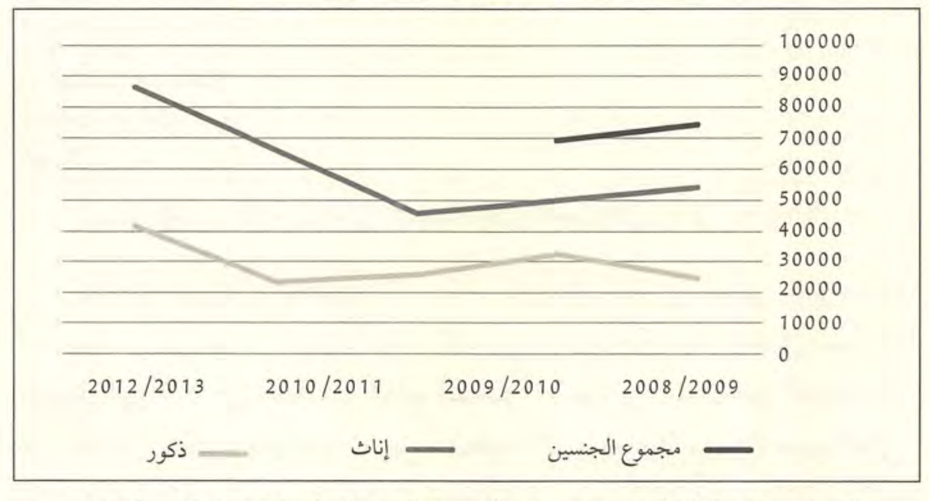
كما هو مبين في الجدول (17-2)، لا ينبثق التمويل المالي للمؤسسات الجامعية في تونس من موارد ذاتية، إنما من موارد حكومية. وتصل نسبة هذا التمويل إلى 1.7 في المئة من الناتج المحلي الإجمالي؛ ويدل هذا المؤشر إلى مدى التزام الحكومة التونسية تمويل المنظومة التربوية، ولا سيما التعليم العالي. إلا أن هذه النفقات العمومية سجلت انخفاضًا في عام 2012 قُدر بـ 2.1 في المئة مقارنة بنسبة الإنفاق في عام 2011 التي راوحت بين 6.1 و4.9 في المئة من

الناتج الإجمالي! وخُصص معظم تلك النفقات لتغطية نفقات التشغيل ورواتب موظفي الخدمة المدنية بنسبة 74 في المئة في عام 2002، وأكثر من 79 في المئة في عام 2012. ومن ثم، على الرغم من الجهد الكبير في مجال التعليم العالي، يبقى معدل الإنفاق لكل طالب محدودًا، ولا يتعدى 3000 دينار تونسي، أي ما يعادل 1500 دولار أميركي. ويعكس انخفاض معدل الإنفاق على التعليم العالي وعلى الطلاب بصفة خاصة، التدابير التي تتخذها الحكومات في ظل منظومة تعليمية قوامها مجانية التعليم والاندماج غير الانتقائي للتعليم العالي.

اعتمادًا على هرم الأعمار، تشهد تونس مواصفات ديمغرافية ملائمة للتنمية الاقتصادية. وللأسف، لم يجرِ استثمار هذه القدرة الديموغرافية اقتصاديًا. ويُظهر لنا الشكل (17-1) التركيبة السكانية وعدد أصحاب الشهادات العليا في العقدين الأخيرين، وكيف ارتفع هذا العدد بنسبة 160 في المئة بين عامي 2002 و2011. تُشكل هذه الظاهرة الديموغرافية التي رافقها التوزيع الفوضوي للدورات المهنية أبرز العوامل التي ساهمت في تدهور توظيف حملة الشهادات العليا:

الشكل (17-1)

عدد الخريجين بحسب الجنس



المصدر: «عدد الطلبة المتخرجين حسب الجنس»، المعهد الوطني للإحصاء (تونس)، في:
http://bit.ly/1ThWtrh.

إضافة إلى هذه العوامل، فإن توزيع الأساتذة في الجامعات بحسب درجاتهم غير متوازن، حيث نلاحظ أن عدد الأساتذة المساعدين يفوق بأضعاف كثيرة عدد الأساتذة. وفي الواقع، ووفقًا للإحصاءات الرسمية، فإن عدد أساتذة التعليم العالي في تونس بلغ 22.410 مدرسًا في عام 2011، في حين أن عدد المدرسين في عام 2002 لم يتعدَّ 11.412 مدرسًا. وعلى الرغم من أن نسبة عدد الطلاب لكل أستاذ منخفضة، فإن توزيع المدرسين وفق درجاتهم لا يوحي بمستوى تعليمي، ولا تربوي عاليين، ولا بنوعية جيدة؛ إذ إن الأغلبية العظمى من المدرسين، خصوصًا المساعدين منهم، تفتقد الخبرة الكافية والتواصل اللغوي الجيد!

2- منظومة «إمد» في تونس

عندما جرى إطلاق نظام «إمد» واعتماده في تونس من أجل تطوير القدرة المهنية للتعليم العالي في العام الجامعي 2006/ 2007، وذلك من خلال إرساء شهادة الإجازة الأساسية والتطبيقية في الكليات والمدارس العليا في تونس. وفي العام الجامعي 2013/ 2014، اندرج في هذا النظام 13 جامعة عامة، و135 مؤسسة، منها 30 موجهة للخدمات المشتركة.

تستند هذه المنظومة الجديدة إلى بنية الدرجات العلمية المتكونة من ثلاثة مستويات مرجعية: البكالوريوس (إجازة) من ثلاثة أعوام بعد البكالوريا؛ الماجستير من خمسة أعوام بعد البكالوريا؛ والدكتوراه من ثمانية أعوام بعد البكالوريا. ويتعين على كل طالب الحصول على رصيد 180 نقطة لمدة ستة فصول دراسية للحصول على الإجازة؛ ومن ثم، يستطيع الطالب بعدها الانخراط في سوق العمل أو المتابعة للحصول على الماجستير في سنتين إضافيتين، موزعة على أربعة فصول دراسية، ثم الدكتوراه، في ثلاثة أعوام إضافية (على الأقل).

مثلما أشرنا سالفًا، يندرج نظام «إمد» ضمن «هيكلة بولونيا» التي هدفت في الأساس إلى إرساء «مجال أوروبي للتعليم العالي»، وجرى تصميمه ليكون قادرًا على المنافسة دوليًا في المجالات المختلفة، ولا سيما في مجال «اقتصاد المعرفة» الذي حددت معالمه الأساس «استراتيجيا لشبونة 2000-2010». ومن ثم، على

الرغم من عدد من النقائص والعيوب التي أشار إليها الجامعيون الأوروبيون[14]، جاء نظام «إمد» متسقًا إلى حد ما مع الديناميات الداخلية لهذه الدول وتحولاتها في التسعينيات وبداية الألفية الثالثة، ومع الديناميات الخارجية المتمثلة بالعولمة وبزيادة الحاجة إلى العمال ذوي المهارات العالية.

بيد أن هذا يعني في الآن ذاته أن يكون نظام التعليم العالي بدوره قادرًا على تلبية معايير معينة من «الكفاءة»، و«التنافسية»، و«الحوكمة الرشيدة» و«مرونة سوق العمل»، حيث اعتمدت تلك المنظومة في أوروبا من أجل تحقيق تطوير في التأهيل المهني للتعليم العالي، وجعله أكثر تقاربًا بين الدول الأوروبية. ولتحقيق هذا الهدف اتُفق على ضرورة اعتماد إجراءات منبثقة من هيئة مستقلة تحدد معايير التأهيل. وفي هذا السياق، كانت النقاط الرئيسة تتجه نحو تشجيع انتقال الطلاب والاعتماد بالتدريج لخفض المشروعات والاندماج في سوق العمل الأوروبية. وهذا ما يطرح السؤال في شأن توافر هذه المعايير في عملية «تصدير» من بيئتها الأوروبية إلى البلاد المغاربية.

بدأ إصلاح «إمد» في تونس على يد وزارة التعليم العالي في كانون الثاني/ يناير 2004، وذلك بالتدريج (مستوى واحد في العام)، على أساس أن تنتهي هذه «المرحلة التجريبية» في أيار/ مايو 2007، وأن يمتد إلى المسالك الدراسية كلها. واستمرت هذه العملية الإصلاحية لمنظومة التعليم العالي بقانون توجيه التعليم 2008-19 المعدل بالمرسوم - القانون 2011-31 الذي ينص على التقويم الإلزامي للمؤسسات الأكاديمية، والدورات التدريبية، والنجاعة العلمية والتربوية للأساتذة، وعقود التدريب، الذي يؤكد مجانية التعليم العالي العمومي أيضًا، ويُتيح للجامعات تقديم خدمات بمقابل.

على الرغم من منح مزيد من الاستقلالية للجامعات كوسيلة لتحسين جودة الخدمات التعليمية واتساقها، لا يزال نظام التشغيل موسومًا بهيمنة الإدارة

---

(14) Ahmed Ghouati, «Réforme LMD au Maghreb: Eléments pour un premier bilan politique et pédagogique,» *JHEA/RESA*, vol. 7, nos. 1-2 (2009), pp. 61-77.

المركزية على المستويات الرئيسة لصنع القرار. وهكذا، لا تزال إجراءات إدارة المالية العامة تركز على نظام التحكم المسبق القائم على القواعد، لا على النتائج. كما أن الموارد المخصصة للتعليم العالي لا تزال مستمدة من الميزانية.

أخيرًا تجدر الإشارة إلى أن تطبيق نظام «إمد» لم يصاحبه إشراك كافٍ لفرقاء المنظومة التعليمية، ولا سيما الأساتذة، كما لم يصحبه تعميم واسع لمعلومات كافية عن الجوانب المعقدة لهذا الإصلاح، بما في ذلك جوانبه البيداغوجية[15].

3 - ارتباط منظومة التعليم العالي بتونس بسوق العمل

انعكس هذا التطور الديموغرافي والاستقطاب المفتوح لمنظومة التعليم العالي بتونس على معدل البطالة الذي عرف نموًا ملحوظًا، فإن هذا التفاقم أصاب فئة الشباب وحاملي الشهادات العليا، ولا سيما الإناث. ويوضح الجدول (3-17) تطور معدل البطالة بين خريجي التعليم العالي:

الجدول (3-17)

معدل البطالة بين خريجي التعليم العالي في تونس بحسب الجنس (2006-2014) (بالنسبة المئوية)

	2006	2007	2008	2009	2010
ذكور	11.3	12.9	13.9	14.6	15.8
إناث	26.0	27.4	30.0	34.9	32.9
المجموع	17.0	18.7	20.6	23.4	23.3

المصدر: «معدل البطالة من خريجي التعليم العالي بحسب الجنس (2006-2015)»، المعهد الوطني للإحصاء (تونس)، في: http://bit.ly/1SnTNYe.

---

(15) في شأن هاتين النقطتين، انظر: Anouar Bettaieb, Morad Bahloul & Ahmed Chebchoub, «Réforme LMD, dix ans après: Cas de l'université tunisienne,» *Revue recherches et études en sciences humaines*, no. 10 (2015), pp. 37-51.

إذًا، في خضم هذه الإصلاحات والتطورات التي عرفتها منظومة التعليم العالي التونسية، فقَدَ التعليم العالي تأثيره في إيجاد وظائف أو فرص عمل لمن تخرج في مؤسساته؛ ففي عام 2011، كانت نسبة 27 في المئة من الباحثين عن العمل، من خريجي الجامعات. وهذا ما نعرض له في المبحث الرابع والأخير.

رابعًا: آثار وتداعيات نظام «إمد»
على توظيف حملة الشهادات العالية

1 - التحليل الوصفي

بلغ عدد العاطلين من العمل الذين تراوح أعمارهم بين 15 عامًا فما فوق، في عام 2007 ما مجموعه 508.000. بينما كان هذا العدد 475000 في عام 2000. وهو يمثل معدل نمو سنوي قدره 1 في المئة. وفي الفترة نفسها، شهد عدد المنتسبين إلى الجامعات نموًا سنويًا بمقدار 16.98 في المئة. وبلغ العدد 241.300 في عام 2014 في مقابل 102.300 في عام 2007. ويبقى معدل البطالة لخريجي الدراسات العليا أعلى منه بين أصحاب الشهادات الثانوية والابتدائية. وفي الفترة الواقعة بين عامي 2007 و2014، ارتفعت نسبة العاطلين من العمل بين حملة الشهادة الثانوية إلى 1.8 في المئة (من 179.000 إلى 203.000). كما يكشف التحليل الدقيق لتوزيع خريجي الجامعات العاطلين من العمل، في عام 2012، أن الفنيين من الكوادر العليا هم الأكثر تأثرًا من بين الذين طاولتهم موجة البطالة التي ضربت التعليم العالي، حيث إن نسبة البطالة لهذه الفئة من الخريجين بلغت 37 في المئة من المجموع العام.

لا يمكن القول إن ظاهرة البطالة مقترنة بشكل أساسي بنظام «إمد»، لكن يمكن القول إن ذلك النظام كان بمنزلة مُفجر للأزمة، خصوصًا بتوجهاته المبنية على منظومة الدورات المهنية، التي أثبتت عدم قدرتها على النجاح في الحصول على فرص عمل أكثر. ويوضح هذا التحليل الإخفاق النسبي لنظام «إمد» في استيعاب الارتفاع المستمر في معدل البطالة وعكس اتجاهه التصاعدي. لا بل

خلافًا لذلك تمامًا، فقد عززه، ولا سيما في ما يتعلق بمجال دورات التأهيل التقاني.

الجدول (17-4)

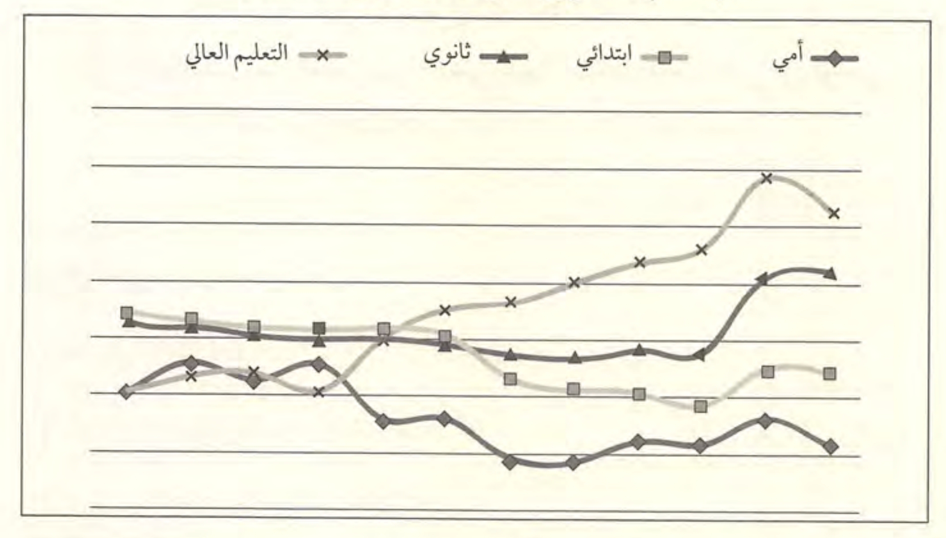
توزع العاطلين من العمل بين حاملي شهادات التعليم العالي في تونس بحسب نوع الشهادة (2006-2015) (بالألف)

	2006	2007	2008	2009	2010
شهادة تقاني سامٍ أو ما يعادلها	25.3	33.1	41.0	52.2	57.9
الإجازة في الإنسانيات	12.4	14.9	17.2	18.3	21.1
الإجازة في الحقوق والاقتصاد والتصرف	17.5	18.0	20.7	22.6	22.9
الإجازة في العلوم الأساسية (رياضيات، فيزياء، كيمياء...)	11.2	13.2	18.9	23.9	27.2
شهادة تعليم عالٍ أخرى (طبيب، صيدلي، مهندس، ماجستير...)	4.8	5.8	7.0	8.0	9.9
المجموع	71.2	85.0	104.8	125.0	139.0

المصدر: «توزيع العاطلين عن العمل اعتمادا على المستوى التعليمي (2006-2015)»، المعهد الوطني للإحصاء (تونس)، في: http://bit.ly/1Q2RZor.

عمومًا، العلاقة بين مستوى التعليم ومستوى التوظيف هي علاقة إيجابية. وذكرنا أعلاه أن هذا الافتراض جرت برهنته تجريبيًا في معظم دول منظمة التعاون الاقتصادي. وفي ما يتعلق بتونس، يُظهِر التحليل الوصفي أن العلاقة تبدو غير محققة. ففي الواقع، فبين عامي 2010 و2014، باستثناء التعليم العالي، هبط معدل البطالة في الفئات التي تنتمي إلى مستويات التعليم غير العالي. ونلاحظ من الشكل (17-2) أن معدل البطالة بين فئات التعليم العالي بين عامي 2004 و2010 ارتفع بنسبة 12.7 في المئة، حيث راوح في هذه الفئة بين 10.2 و22.9 في المئة.

الشكل (2-17)
توزع العاطلين من العمل في تونس
بحسب مستوى الدراسة (2006-2014)

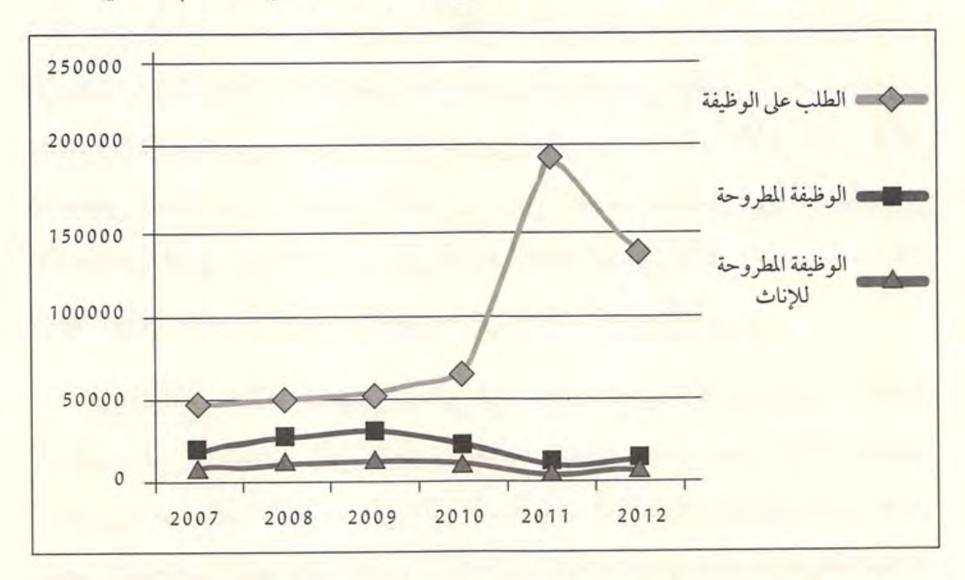


قفز هذا الارتفاع بشكل ملحوظ في عام 2011 ليصل إلى 29.2 في المئة. إضافة إلى ذلك، بلغ توزيع العاطلين من العمل لفترات طويلة (أكثر من عامين) من خريجي التعليم الثانوي والعالي 30 و60 في المئة على التوالي، منها 58 في المئة من النساء. كما أن نسبة العاطلين من العمل لفترات قصيرة (أقل من عام) ولفترات طويلة (أكثر من عامين) يمثل 55 و24.8 في المئة على التوالي من المجموع الإجمالي للعاطلين من العمل. وهذه النسبة المرتفعة نسبيًا من العاطلين لمُدد طويلة تعزز فرضيتنا أن ثمة علاقة سلبية بين عدد خريجي التعليم العالي وفرص العمل.

إضافة إلى هذا المؤشر، ثمة عوامل هيكلية أخرى من شأنها أن تعزز فرضيتنا في شأن الإخفاق النسبي لنظام «إمد» في تونس. ففي الواقع، وفقًا لإحصاءات الوكالة الوطنية للتشغيل والعمل المستقل، هناك اختلال وعدم توازن بين متطلبات سوق العمل والتكوين الأكاديمي للباحثين عن العمل من خريجي التعليم العالي، أو بتعبير أوضح، هناك فجوة بين مجالات التأهيل ومتطلبات سوق العمل.

الشكل (17-3)

العرض والطلب في سوق العمل في تونس لخريجي التعليم العالي



في عام 2012، كان عدد الباحثين عن العمل، من الخريجين، 120 ألفًا، بينما كانت الوظائف المطروحة في الأسواق ذات الصلة لا تتجاوز 12.814 فرصة عمل. من الواضح إذًا أن ثمة اختلالًا جذريًا بين العرض والطلب في سوق العمل لخريجي التعليم العالي، وأن الاقتصاد التونسي غير قادرٍ على استحداث فرص عمل لأصحاب الشهادات العليا.

2- التحليل التجريبي

ذكرنا سابقًا أن ظاهرة تدهور تشغيل أصحاب الشهادات العليا وتوظيفهم لا تقتصر على تونس؛ ففي منطقة المغرب العربي والشرق الأوسط، خصوصًا في مصر والمغرب والجزائر، ترتفع نسبة البطالة بين خريجي التعليم العالي، حيث كانت في البلدان الثلاثة على التوالي: 18.9، 19.4، و21.4 في المئة، في عام 2010.

خضع التعليم العالي في تونس - قبل اعتماد نظام «إمد» - لعدد من

الإصلاحات التي شملت درجات التعليم كلها. ونجحت تونس إلى حد ما في تفعيل هذه الإصلاحات، فأصبحت تضج بعد السبعينيات برصيد بشري من ذوي الكفاءات العالية ساهم خصوصًا، بشكل مباشر وغير مباشر، في تثمين الدورة الاقتصادية ونشوء الثروة؛ فتونس تحتل أولى المراتب في منطقتَي المغرب العربي والشرق الأوسط في تصدير الكفاءات إلى سائر دول العالم، الأمر الذي شكل ما يسمى العائد من الاستثمار البشري. ومن المهم أن نشير إلى أن الانتعاش الاقتصادي الذي شهدته تونس في السبعينيات، ثم في أوائل التسعينيات، كان نتيجة سياسة تعليمية حكيمة، خصوصًا في مجال التعليم العالي.

في الواقع، خلافًا للمنهج الحالي في مجال التعليم، كانت معايير الاختبار للراغبين في الانتساب إلى التعليم العالي انتقائية جدًا. ومن خلال تحليلنا التجريبي، سنسلط الأضواء على آثار السياسات التعليمية ونتائجها على معدل تشغيل أصحاب الشهادات العليا، وبالتحديد إعطاء أهمية خاصة لطبيعة العلاقة بين عدد خريجي التعليم العالي ونسبة البطالة.

نبدأ تحليلنا الإحصائي في بنيات السلسة الزمنية أو المتغيرات الاقتصادية لدينا، حيث تبين نتائج «اختبارات ديكاي وفولر» (Dickey and Fuller) أن المتغيرات كلها هي غير ثابتة ومتكاملة من أمر واحد. وتُرفض فرضية عدم التكامل المشترك بنسبة 5 في المئة من مستوى الأهمية. ولأن المتحول العشوائي غير مستقر، ينبغي تحويل البيانات باستخدام الفروق واستخدام اختبار آخر لبيان وجود تكامل مشترك بين المتغيرات على النحو الآتي:

$$u_t = \beta_0 + \beta_1 Gr_t + \beta_2 IND_t + \beta_2 SER + \beta_2 RFH_t \quad + \varepsilon_t$$

حيث تدل كل من u وGr على التوالي على معدل البطالة من الخريجين والسكان. وتتوافق ND وSER مع القطاعات الصناعية والخدمية ذات القيمة المضافة (كنسبة مئوية من الناتج المحلي الإجمالي). وتدل RFH على نسبة الإناث إلى الذكور في نسبة المشاركة في القوى العاملة (بالنسب المئوية). وتشير النتائج

التقديرية للمعادلة أعلاه وفق طريقة «المربعات الصغرى العادية»[16] (Ordinary least squares, OLS)، بصرف النظر عن عدد الخريجين، إلى أن المتغيرات الأخرى تساهم في خفض معدلات البطالة بين خريجي التعليم العالي. وهكذا، فبين عامي 1994 و2012، لا تتحقق العلاقة الإيجابية بين خريجي التعليم العالي والعمل في الحالة التونسية، على نحو ما هي في البلدان الغربية. فنتائجنا التقديرية تشير بالفعل إلى أن زيادة ألف خريج إضافي تولد زيادة في معدل البطالة بنسبة 0.36 في المئة. وتأثير القطاع الصناعي للحد من معدل بطالة الخريجين هو أكثر أهمية (1.8 في المئة) من نظيره في قطاع الخدمات (1.4 في المئة).

يمكننا إذًا استخدام الفروق بين قيم المتغيرات كلها في مجموع خريجي التعليم العالي، والقيمة المضافة إلى القطاعات الصناعية والخدمية كنسبة مئوية من الناتج المحلي الإجمالي، ونسبة عدد الرجال إلى عدد النساء من المشاركين في العمل، في توقع فروق نسبة البطالة لخريجي التعليم العالي، نظرًا إلى نتائج تقديرات المعادلة أعلاه، بصرف النظر عن عدد الخريجين؛ فالمتغيرات الأخرى تساهم إلى حد كبير، بصفة جوهرية من الناحية الإحصائية، في خفض معدل البطالة في التعليم العالي. وهكذا، فبين عامي 1994 و2012، وخلافًا للدول الغربية، نلاحظ وجود علاقة إيجابية بين عدد الخريجين في التعليم العالي ونسبة البطالة.

عقب ذلك نسلط الضوء على مساهمة نظام «إمد» للتخفيف من تأثير خريجي التعليم العالي في معدل البطالة أو تضخيمه. ويعتمد نهجنا التجريبي على

---

(16) Dependent variable: Graduates unemployment rate (OLS Estimation)

	Coefficient	Std. Error	z-Statistic	Prob.
SER	-1.413265	0.570995	-2.475092	0.0044
IND	-1.862161	0.308071	-6.044597	0.0000
RFH	-6.586883	2.396263	-2.748814	0.0042
Gr	36.17712	5.491762	-2.748814	0.0041

استخدام «فلتر كالمان» (Kalman filter) لتقدير المعامل المتفاوت زمنيًا. ونعتمد على المواصفات الآتية:

$$u_t = \beta_0 + \beta_{1t}Gr_t + \beta_2 IND_t + \beta_2 SER + \beta_2 RFH_t \quad + \varepsilon_t$$

حيث يُفترض أن (β_{1t}) تتبع عملية سير عشوائي. في مواصفاتنا الثانية هذه، نفترض أن المعامل المرتبط بعدد الخريجين متغير زمنيًا. وتسمح لنا هذه المواصفات بتقدير مساهمة نظام «إمد» في توظيف الخريجين.

في الواقع، تشير نتائج تقديراتنا إلى أن ارتفاع عدد الخريجين إلى ألف طالب يولد ارتفاعًا في معدل البطالة بنسبة 0.36 في المئة. كما تجدر الإشارة إلى أن تأثير القطاع الصناعي في خفض نسبة البطالة بين حاملي الشهادات العالية هو أكثر أهمية (1.8 في المئة) منه في قطاع الخدمات (1.4 في المئة). ثم غدت هذه العلاقة أشد وضوحًا بين عامي 2007 و2012، وهي الفترة الزمنية التي طبُق فيها نظام «إمد».

يمكننا البناء على عوامل عدة، ذكرنا معظمها آنفًا؛ ومن أجل تفسير نتائجنا التجريبية وتحليلها، نعتبر أن نجاعة نظام «إمد» تتطلب أن يكون مشروطًا بتنفيذ تدابير إضافية وهياكل ملائمة. فعلى الرغم من الجهد الذي خُصص لوضع عدد من البرامج التدريبية لتطوير ثقافة إدارة الأعمال، فإن الحاجة إلى مزيد من المرافق والهياكل وشروط المصاحبة لتفعيل نتائج إيجابية للنظام وضمانها، لا تزال قائمة.

في الواقع، بقي التدريب على تنظيم المشروعات في مرحلته النظرية. إضافة إلى ذلك، جعل غياب المنهج العملي اهتمام الطلاب بهذه الدورات المهنية عمومًا منعدمًا تمامًا، على الرغم من أهميتها في تحسين فرصهم للحصول على العمل. ولذلك فمن الواضح أن غياب الآليات والبرامج الموجهة لإعطاء التكوين الأكاديمي نفسًا مهنيًا يشهد على عدم وجود أي صلة بين المعرفة والعمل في خضم نظام «إمد» الذي اعتمدته تونس منذ عام 2006. إذًا، يمكن تفسير الإخفاق النسبي للدورات المهنية بسبب افتقاد أغلبية المدرسين الأكاديميين إلى تأهيل وخبرة ملائمين في مجال إنشاء التدريب المهني وإدارته. إضافة إلى ذلك، فإن

ندرة المهنيين، بل وحتى غيابهم، في إدارة مشروعات المؤسسات التعليمية، ساهم بقسط كبير في ضعف احترافية التعليم العالي.

باختصار، لا يمكن للمؤسسات الجامعية في هيكلها الحالي، وفقًا لفلسفتها في مجال الإدارة والتحكم، تفعيل توجهات المنظومة التعليمية الجديدة، أي نظام «إمد»، وتدعيم القدرة المهنية وتعزيز فرص العمل أمام حملة الشهادات الجامعية.

خاتمة

تطرقنا في هذه الدراسة إلى أوجه القصور في نظام التعليم العالي في تونس من زاوية خاصة تدور حول مفهوم المعرفة وعلاقته بالعمل. وناقشنا تعريفًا جديدًا للمعرفة في خضم الثورة الرقمية وضرورة مراعاة التفاعلات الجديدة بينها وبين العمل. وفي الواقع، يركز هذا الخطاب بقوة على ربط المعرفة بالعمل الذي يعتبر القيمة الثابتة في مجال التطور والرقي. وهذا التوجه الجديد الذي انتهجته الدول الأوروبية كان، ولا يزال، القوة الدافعة في مجال تأمين جودة التعليم وتوظيف أصحاب الشهادات العليا.

على الرغم من أن تونس اعتمدت هذا النظام بكامله، فإنها أخفقت في إرساء الأسس التي بنيت عليه والآليات المصاحبة في تفعيل ربط المعرفة بالعمل. في الواقع، كانت تونس تتسم بإرادة سياسية لتطوير مجتمع المعرفة، والانخراط فيه عقب الثورة الرقمية. بيد أن الإصلاحات والمنظومات المعتمدة لتفعيل هذا التوجه الاستراتيجي وتثمينه كانت غير ملائمة ومتسرعة. وبدلًا من ذلك، شهدنا تدهورًا ملحوظًا في جودة التعليم عمومًا، والتعليم العالي خصوصًا. وفي الواقع، كشف لنا التحليل الإحصائي والتجريبي وجود علاقة إيجابية بين معدل البطالة وعدد خريجي التعليم العالي؛ إذ ساهم عدم قدرة صانعي القرار لضمان نوعية التعليم والارتباط بين المعرفة والعمل بقسطٍ كبير في الإخفاق النسبي لنظام «إمد». وفي هذا الشأن، ناقشنا الإخفاق النسبي لنظام «إمد» في تونس، وأكدنا ضرورة وضع الإمكانات البشرية والمادية واللوجستية الملائمة كلها لإنجاح هذا المشروع، ومن ثم عرضنا سريعًا بعض التوصيات التي من شأنها المساهمة في إنجاحه

وتطويره، من بينها الحد من تضخم عدد المنتسبين إلى مؤسسات التعليم العالي، وإقامة الدورات المهنية وتنظيمها بطريقة مدروسة تيسر عملية اندماج الطلاب في سوق العمل. فالاقتصاد التونسي، كسائر دول المغرب العربي والشرق الأوسط، هو اقتصاد لا يعتمد على التقانة الحديثة. وفي هذه الحال، فإن متطلبات الاقتصاد في مجال الموارد متجهة أساسًا إلى خريجي التعليم الثانوي، وبدرجة أقل إلى خريجي التعليم العالي. ومن ذلك نستخلص أن الدول النامية، مثل تونس وبلدان المغرب العربي والشرق الأوسط، ليست بحاجة إلى تطوير التعليم العالي بهذا الشكل. فحتى في سياق اقتصاد المعرفة، من المهم أن تكون الدورات المهنية متناسبة مع متطلبات سوق العمل. وأخيرًا، نرى أنه يجب إشراك المهنيين في مجال تصميم الدورات وتنفيذها لإعطائهم فاعلية أكثر، ولزيادة مهارات الطلاب وتوسيعها.

المراجع

1- العربية

ابن فارس، أبو الحسين أحمد بن زكريا. **معجم مقاييس اللغة**. تحقيق عبد السلام هارون. 6 ج. بيروت: دار الفكر، 1979.

«تقديرات السكان في غرة جويلية/ تموز 2013». المعهد الوطني للإحصاء (تونس)، في: http://bit.ly/1ThWtrh.

التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع، 2000-2015: الإنجازات والتحديات. باريس: اليونسكو، 2015.

2- الأجنبية

Alves, Gaio Alves. «The Entry into Working Life of Higher Education Graduates: an educational perspective.» *European Journal of Vocational Training*. no. 34 (2005). at: http://1.usa.gov/1In4moW.

Bettaieb, Anouar, Morad Bahloul & Ahmed Chebchoub. «Réforme LMD, dix ans après: Cas de l'université tunisienne.» *Revue recherches et études en sciences humaines*. no. 10 (2015).

«The Bologna Process and Higher Education in Europe - Key Indicators on the Social Dimension and Mobility.» European Commission/Eurostat: 2009, at: http://bit.ly/R52YUb.

Czarniawska, Barbara & Kristina Genell. «Gone shopping?: Universities on Their way to the Market.» *Scandinavian Journal of Management*. vol. 18 (2002).

European Commission. «The Bologna Process 2020: The European Higher Education Area in the New Decade.» Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve. 2009.

The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report. European Higher Education Area. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2012, at: http://bit.ly/21k0JM6.

Krichen, Raouf, Jamel Trabelsi & Jean-Claude Verez. «Educational Disparities and Inequality in the Main MENA Countries.» *Maghreb-Machrek*. no. 211 (2012).

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (Tunis), at: http://bit.ly/1NyzpFR.

Schomburg, Harald & Ulrich Teichler. *Higher Education and Graduate Employment in Europe: results of graduate surveys from twelve countries*. Higher Education Dynamics. New York: Springer, 2006.

Stiwne, Elinor edvardsson & Alves Gaio Alves. «Higher Education and Employability of Graduates: Will Bologna Make a Difference?.» *European Educational Research Journal*. vol. 9, no. 1 (2010), at: http://bit.ly/1HsMcao.

Teichler, Ulrich. «Higher Education and the European Labour Market.» in: E. Froment et al., (eds.). *EUA Bologna Handbook: Making Bologna Work*. Berlin: Raabe, 2007.

Trabelsi, Jamel, Unsaldi Levent & Jean-Claude Vérez. «Les Inégalités dans le domaine de l'éducation en Turquie.» *Région et Développement*. no. 34 (2011), at: http://bit.ly/1PSqmQ9.

Välimaa, Jussi & David Hoffman. «Knowledge Society Discourse and Higher Education.» *Higher Education*. vol. 56 (2008), at: http://bit.ly/1NyA7CT.

الفصل الثامن عشر

واقع الجودة في منظومة التعليم العالي في تونس وآفاقها

لطفي حجلاوي

«الجودة» هي فلسفة المسؤولية الأكثر ازدهارًا في عصرنا، وهي آخر أشكال المعقولية المستحدثة التي توقف مشروعية الفعل على مترتباته العملية؛ لذلك فهي صورة من صور البراغماتية الجديدة في الأخلاق القائمة على الحساب الدقيق للنتائج. وفي الآن نفسه، الجودة هي المصطلح التسويقي السحري لبدايات القرن الحادي والعشرين في المجالات كلها تقريبًا؛ فحيثما ولينا وجوهنا التقيناها: في الصناعة والفلاحة والتجارة والسياحة وفي الخدمات بأنواعها؛ الصحة والتربية والفندقة والنقل والاتصالات وخدمات السفر وخدمات البيع والتجارة والتسويق والخدمات المدنية العمومية والخاصة.

بهذا المعنى، ما عاد التبادل هو السياق الوحيد لطرح قضية الجودة، بل كلما كان هناك اتصال اجتماعي كان ذلك سياقًا ملائمًا لطرحها[1]. وليس من قبيل المبالغة إذا قلنا إن حضارتنا المعاصرة تحمل «قلقًا» حقيقيًا تجاه مسألة الجودة.

---

(1) يقول بوشار وبلانت عن الجودة إنها من أكثر المفاهيم استهلاكًا في عالمنا المعاصر، وذلك لما يتعلق بمجال تطوير الخدمات والبرامج، وهي من أكثر القضايا التي احتلّت المركز في النقاشات المجتمعية المختلفة. انظر: Chantal Bouchard & Jacques Plante, «La Qualité: Mieux la définir pour mieux la mesurer,» *Cahiers du service de pédagogie expérimentale* (Université de Liège), nos. 11-12 (2002), pp. 219-236, at: http://bit.ly/1NSzyhq.

ولا يزال هذا القلق الحضاري يعبر عن نفسه لدى البشرية المعاصرة في إنشائها المستمر للمنظمات والهياكل والمؤسسات الدولية العملاقة المختصة في القياس والتقييس ووضع المعايير الدولية، وأشهرها الآيزو (ISO) بمستوياتها المختلفة. بينما في مجال التعليم العالي، فأشهرها تصنيف شنغهاي للنجاعة الجامعية الذي انطلق منذ عام 2003[2].

الطريف أن التاريخ المعاصر لهذا المفهوم/ الظاهرة، يؤكد طابعها المترحل وغير المستقر؛ إذ خرجت الجودة أول أمرها من رحم المصانع التقنية الكبرى، في نهايات القرن التاسع عشر، تحت ضغط هاجس المنافسة، والبحث عن مزيد من النجاعة والمردودية في النظام الليبرالي الحديث، فظهرت في البداية موازية لدلالة فكرة تحسين الإنتاج في المصانع الأميركية العملاقة، ثم تطورت بعد الحرب العالمية الثانية إلى دلالة إرضاء الحريف، ثم انتقلت مع انتشار أسلوب التويوتيزم (Toyotisme) في الثمانينيات إلى دلالة الخلو من العيوب، لتنتهي اليوم في النظام النيوليبرالي المعاصر جودة شاملة تتسيد مظاهر حياتنا، وتستوطن أشكال الخدمات التي يتبادلها البشر في ما بينهم، وفي مقدمها خدمة التربية والتعليم. ومن ثم، تعاظمت أهمية «جودة التعليم» حتى إنها دفعت بالعالم المعاصر إلى وضعها في صدارة هواجسه الاجتماعية الدولية، حتى إن مؤتمر داكار، في عام 2000، الذي حدد الأولويات التربوية في الألفية الجديدة، جعل جودة التعليم إحدى أولوياته الكبرى ضمن ست نقاط كوّنت الاستراتيجيا الدولية للتربية في القرن الحادي والعشرين[3].

في حالة التربية والتعليم العربيَين، يتفق كثير من التشخيصات على أن أزمتهما هي في الأساس أزمة «ضعف الجودة»[4]؛ وهو ضعف يتعلق برداءة

(2) «Shanghai Ranking Consultancy,» Academic Ranking of World Universities, at: http://bit.ly/NEPmNB.

(3) نقرأ هذا الموضوع في جميع تقارير اليونسكو السنوية في شأن التربية والتعليم في العالم، والمسماة «التعليم للجميع»، انظر: «التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع»، اليونسكو، في: http://bit.ly/1NSAbaN.

(4) الأمر الذي يتجلّى مثلًا في: **المؤتمر التاسع للوزراء المسؤولين عن قطاع التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي** (دمشق: [وزارة التربية]، 2003)، ورشدي أحمد طعيمة ومحمد بن سليمان =

نوعية الخدمات التعليمية الموجهة للطلاب من جهة أولى، وضعف في جودة المخرجات الجامعية إلى المجتمع والأسواق من جهة ثانية، من دون الالتفات إلى موضوع البحث العلمي العربي الذي يعرف الجميع بحدسهم الخاص، وضعه الصعب والشديد التعثر. وأثارت هذه الدراسات موجة كبيرة من الجدل ومن محاولات الإصلاح. وعبرت كلها عن حالة من الوعي الاجتماعي بأهمية موضوع الجودة، ولا سيما الجودة الشاملة في التعليم العالي[5].

سعيًا إلى فهم واقع هذه «الظاهرة» واستشرافه، باشرنا البحث في هذا الموضوع بهدف استجلاء تصور دقيق وواضح عن معنى الجودة في التعليم العالي ومحاولة تعيين مواطن الخلل في منهج التعامل العربي الجامعي الحالي مع قضية الجودة، لننتهي إلى التساؤل عن البدائل والتوصيات لتطوير موضوع الجودة في الجامعات العربية. واستندنا في دراستنا إلى جملة من التقارير الدولية التي تتيحها منظمة اليونسكو عن واقع التعليم في العالم، بما فيه المنطقة العربية؛ وهي التقارير التي تُفيد من إحصاءات دقيقة ينجزها معهد اليونسكو للإحصاء. وكذلك تقرير البنك الدولي عن وضع الجامعة التونسية على مشارف القرن الجديد. كما استندنا إلى النصوص التشريعية والقانونية الجديدة في محاولات تطوير الجودة في الجامعات العربية (تونس أنموذجًا).

أولًا: الجودة ومشكلة المفهوم

«لا أعرف بشكل دقيق ما تعنيه 'الجودة'، لكنني في المقابل أعرف جيدًا 'ما لا تعنيه الجودة'». هكذا عبّر الباحث بيتر كوزنس[6] عن الصعوبة الكامنة في مفارقة الجودة. فعلى الرغم من أن الجميع ينشدها قيمة مطلقة، فإن الأغلبية تجد

= البندري، التعليم الجامعي بين رصد الوقائع ورؤى التطوير (القاهرة: دار الفكر العربي، 2004)، ص 523.

(5) على الرغم من تشابه الوضع العام للجامعات العربية من حيث رداءة المخرجات، تضع التصنيفات الدولية الحديثة (ولا سيما تصنيف شنغهاي 2014) أربع جامعات سعودية وجامعة مصرية ضمن الخمسمئة أفضل جامعة في العالم، وهي مسألة جديرة بالانتباه والدراسة.

(6) Peter Cousins, «Understanding Quality Through System Thinking,» *The TQM Magazine*, vol. 6, no. 5 (1994), pp. 19-27.

صعوبة كبيرة في تعريفها بدقة. لهذا السبب رأى الباحثان شانتال بوشار وجاك بلانت في مقالة لهما بعنوان «الجودة: نُعرفها بشكل جيد حتى نقيسها بشكل جيد»[7] أن مشكلة تعريف الجودة هو بحد ذاته تحد. ذلك أن التعريف الدقيق للمفهوم هو الخطوة الأولى في بناء المعرفة العلمية، حيث يتيح التعريف الدقيق تمييز الخصائص الفارقة في الأشياء ومن ثمة يمنع الخلط والتداخل مع المفاهيم المجاورة؛ الأمر الذي يصح على موضوع الجودة، ومن ثم قياسها وتقويمها، ولا سيما أن شبكة واسعة من المفاهيم ذات التناص الدلالي تقيم في الحقل «الثقافي» نفسه لمفهوم الجودة ربما تُربك فهمنا الدقيق له، على نحو: «المطابقة»، و«الاحترافية»، و«المواصفات»، و«الفاعلية»، و«النجاعة».

معجميًا، الجودة مصطلح تداولي عربي. وفي جذرها اللغوي العربي تعود عبارة الجودة بحسب لسان العرب لابن منظور، إلى فعل «جاد» الشيء جودًا، وجودة أي صار جيدًا، وأجدت الشيء فجاد، والتجويد مثله. ويقال هذا شيء جيد بين الجُودة والجَودةِ. وقد جاد جودة وأجاد: أتى بالجيد من القول أو الفعل. «ويقال أجاد فلان في عمله وأجْوَد وجاد عمله يجود جودة»[8].

إذا كنا نلاحظ في السياقات التداولية غير العربية ارتباط مفهوم الجودة بطبقات سيميولوجية كثيفة، لكثرة سياقات الاستعمال، فإن تلك الطبقات تخف في السياق التداولي العربي، حيث تكاد تنحصر دلالات الجودة في مترادفات كـ «الإتقان»، و«الإنجاز وفق المعايير»، و«المطابقة مع المواصفات»، و«الخلو من العيوب»، و«التميز في الإنتاج أو الخدمة»، و«رضا الحريف».

الجودة ليست جودة إلا بالقياس والتقويم[9]، فهي حكم معياري، على أساسه

---

(7) Bouchard & Plante, p. 219.

(8) أبو الفضل محمد بن مكرم بن منظور، لسان العرب، 15 ج (بيروت: دار صادر، 1997)، ص 484.

(9) «مؤشرات الجودة» هي البيانات التي يمكن قياسها إيجابيًا ويُعتمد عليها مقياسًا للجودة أو الإنجاز. (مثلًا نسبة أعضاء الهيئة التدريسية الذين يحملون شهادة الدكتوراه، يمكن الاستناد إليها كمؤشر إلى جودة أعضاء الهيئة التدريسية، وكذلك نسبة الخريجين الذين يعملون في مجال تخصصهم يمكن الاستناد إليها كمؤشر إلى علاقة البرامج بالعمل التخصصي) وتؤخذ المؤشرات عادة من البيانات المنشورة، =

يجري التمييز بين شيئين، أحدهما جيد والآخر أقل جودة. ولا يمكن إصدار الحكم بأن هذا جيد، أو عالي الجودة إلا بعد خضوعه للقياس والتقويم اللذين هما أمران مختلفان في مسألة الجودة، على الرغم من أن كثيرًا من الناس يرادفون بينهما في الدلالة، حيث يرى شانتال بوشار وجاك بلانت في بحثهما الذي أشرنا إليه أن «القياس» (La mesure) هو في عمومه سيرورة تنتهي بإسناد قيمة عددية إلى ظاهرة معينة أو شيء ما، وفقًا لسلم محدد مسبقًا، بينما «التقويم» (L'évaluation) هو إصدار حكم قيمة يستند عادة إلى مقارنات بين نتائج لقياسات محددة بمعايير دقيقة. وفي عصرنا الراهن يقول الباحثان: «تتضمن عبارة تقويم الجودة نشاطَي القياس والتقويم معًا. وتضاعف التحدي القائم في عملية تقويم الجودة. فما عاد الأمر يتعلق باستنتاج إذا كان مقدار الجودة كبيرًا أم صغيرًا، إنما ينبغي برهنته»[10].

لا نجد في الدراسات المعاصرة لموضوع الجودة اختزالًا لها في دلالة أو مرادف واحد. غير أن الانتقال في تحليلها، من سياق إلى آخر، يؤدي بالضرورة، إلى تحول في معناها. فسياق الصناعات التقانية يعطيها معنى يختلف عن معناها في سياق التبادلات التجارية الذي بدوره يكسبها معنى يختلف عن سياق الخدمات الفندقية، كما أنها تأخذ دلالة أخرى أكثر خصوصية، حينما تصل إلى سياق الخدمات التربوية[11].

لتوضيح الفروق والروابط بين مفاهيم الجودة الأساسية، يمكن التطرق إلى خمسة مصطلحات أساسية تبعًا لأهميتها في الاستخدام الصحيح للمعايير الإدارية على المستوى الدولي؛ وهي: سياسة الجودة (Quality Policy)، وتمثل الاهتمامات

= وعادة ما تكون دليلًا غير مباشر على جودة الموضوع الذي تُعنى به، ونتيجة ذلك فإن الأمر يتطلب عادة وضع عدد من المؤشرات لتقويم الإنجاز، وقد تتطلب المعلومات الناتجة منها بعض التفسيرات في ظل الأوضاع السائدة. انظر: طعيمة والبندري، ص 431.

(10) Bouchard & Plante, p. 221.

(11) وفقًا لبعض الدراسات، بدأت بحوث الجودة في التعليم مع بدايات القرن العشرين، حيث تعود أولى المحاولات لإيجاد مرجعيات قياس للجودة في التعليم إلى كل من ستارش وإليوت في عام 1912. بينما يمكن عدّ رالف تيلر في عام 1950 من الآباء في الولايات المتحدة الذين باشروا في مسألة قياس الجودة في التربية، بعمله 8 أعوام على قياس درجة فاعلية برنامج غير تقليدي في التعليم، انظر: Bouchard & Plante.

والاتجاهات الكلية لجودةِ مؤسسة ما، كما جرى ضبطها مسبقًا من الإدارة العامة؛ إدارة الجودة (Quality Management)، وتمثل وظيفة الإدارة في تحديد سياسة الجودة وتنفيذها، وتتضمن التخطيط والتنفيذ والتقويم؛ نظام الجودة (Quality System) الذي يمثل الهيكل التنظيمي، والمسؤوليات والإجراءات، والعمليات والموارد، لتنفيذ سياسة الجودة؛ مراقبة الجودة (Quality Control)، وهي جملة الأدوات والوسائل المستخدمة من أجل التقويم وضمان سير عملية الجودة على النحو الذي جرى التخطيط لها، ورصد أي خلل وتعيينه؛ أخيرًا، ضمان الجودة (Quality Assurance) وهو جملة البرامج المنظمة لكسب ثقة الحرفاء، وتقديم دلائل على أن المنتَج مطابق للمواصفات تمامًا، الأمر الذي يقتضي البرهنة أحيانًا كثيرة بالاستناد إلى دراسات أكاديمية[12].

نستنتج أن موضوع الجودة مترحل تاريخيًا وجوال سياقيًا. وانتهى به الطواف السيميولوجي إلى أن يستقر على عبارة «الجودة الشاملة». فما الجودة الشاملة؟ هي مصطلح راج منذ التسعينيات، وهو آخر ما وصلت إليه فكرة تطوير عملية الجودة في المؤسسات المختلفة. وتقوم فكرة الجودة الشاملة على النظر إلى المؤسسة بوصفها سلسلة حلقات مترابطة، تؤدي معًا إلى إنتاج مخرجات محددة. ومن المماثلة مع فكرة «التيلرة» (le Taylorisme) في العمل المتسلسل داخل المصانع الكبرى، ظهرت فكرة الجودة الشاملة التي تقول إن في إمكاننا أن نفكك كل حلقة من حلقات نظام المؤسسة، وأن نعزل إجرائيًا كل عنصر في بنيتها العامة، وأن ننظر إلى ما ينجزه ذلك العنصر، ومن ثم نقيس جودة أدائه. فإذا فرغنا من قياس أداء حلقات السلسلة كلها أو عناصر النظام العام للمؤسسة، استطعنا جمع تلك المؤشرات في مؤشر واحد عام نسميه الجودة الشاملة؛ فالجودة الشاملة بهذا التفسير التبسيطي هي قياس أشكال الجودة الجزئية المبثوثة في عناصر النظام المختلفة، ثم تركيبها معًا للحصول على مؤشر عام له وحدة دلالية شاملة.

يعرف جوزف جابلونسكي إدارة الجودة الشاملة وفقًا لمقومات ثلاثة: «إدارة الجودة الشاملة هي شكل تعاوني لإنجاز الأعمال يعتمد على القدرات والمواهب

---

(12) رجاء زهير وخالد العسيلي، «تقدير درجة فاعلية أداء باستخدام معايير الجودة الشاملة في مدينة الخليل»، مجلة العلوم التربوية والنفسية (جامعة البحرين) (2007)، في: http://bit.ly/1SnHWcC.

الخاصة بكلٍ من الإدارة والعاملين لتحسين الجودة والإنتاجية بشكل مستمر عن طريق فرق العمل»[13].

يخلص الباحثان نور الدين ساسي وخميس بن حميدة إلى أن على الرغم من تعدد المصطلحات المستخدمة في الأدبيات في شأن هذا الموضوع، وهي تستخدم مصطلحات «الجودة» و«الجودة الشاملة» و«إدارة الجودة الشاملة»، فإنها مرادفات تُجسد المفاهيم والفلسفة كلها التي تقوم عليها إدارة الجودة الشاملة. فسواء تحدثنا عن الجودة أو الجودة الشاملة أو عن إدارة الجودة الشاملة، فإن المقصود هو «أسلوب العمل المعتمد لإضافة قيمة إلى منتوج ما، من أجل الفوز في منافسة مع أطراف أخرى تعمل في المجال نفسه، أو من أجل الارتقاء بذلك المنتوج إلى مستوى يستجيب إلى معايير محددة مسبقًا، ويضمن رضا المستهلكين له أو المستفيدين منه»[14].

ثانيًا: معنى الجودة في الخدمة التعليمية الجامعية

«التربية والتعليم» رسالة نبيلة مرتبطة بشحنات قيمية عميقة تصل إلى حد التقديس في كثير من المجتمعات، لكنهما في الآن نفسه شكل من الخدمات التي يتبادلها البشر منذ القديم. ومر التبادل في مجال هذه الخدمة بمسارات مختلفة من التطور حتى بلغ النموذج النيوليبرالي الحالي. وفي هذا الأنموذج الاقتصادي الحر والمنفلت، ترادف دلالة التربية والتعليم السلعة التي تخضع إلى تحديد «التسعيرة السوقية» وتقدير قيمتها التبادلية مثل أي سلعة في السوق الرأسمالية الحرة. وعلى الرغم مما في هذه المماثلة من حط من قيمة الظاهرتين، فإنه ينبغي لنا أن نحرص منهجيًا على التمييز بين «السلعة المادية» و«السلعة الخدمية» في السوق الرأسمالية؛ ذلك أن المماثلة في هذا السياق بين المنتج الصناعي و«المنتج التربوي» تجعلنا نقع في صعوبة تقويم حقيقية لجودة العملية التربوية. لهذا من الأفضل أن ننظر

---

(13) جوزيف جابلونسكي، إدارة الجودة الشاملة، ترجمة عبد الفتاح السيد النعماني، 2 ج (القاهرة: مركز الخبرات المهنية للإدارة، 1996)، ج 2، ص 26.

(14) نور الدين ساسي وخميس بن حميدة، دليل إدارة الجودة الشاملة بمراحل التعليم العام في الوطن العربي (تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 2008)، ص 21.

إلى التربية بوصفها «خدمة» أكثر منها «خط إنتاج». وهذا التمييز ضروري، فغالبًا ما يكون المسؤول عن ضعف الأداء في الخدمات، هو عمومًا، سلوك العاملين واتجاهاتهم وعدم تجاوبهم مع «رغبات العميل»، أو ضعف تكوينهم، بينما في عمليات الإنتاج الأخرى تتدخل عوامل خارجية من قبيل أخطاء في المادة الأولية أو في رداءة الآلات. ولهذا فإن دراسة الجودة في مجال الخدمة التربوية تجعلنا بالضرورة نراهن على وجود مسؤوليات بشرية مباشرة وراء تميزها الإيجابي أو السلبي.

فضلًا عن ذلك، عندما نتحدث عن جودة الخدمة في التعليم في الأنموذج المجتمعي النيوليبرالي، يجدر بنا أن نميز بوضوح بين مستويين هما النتائج التعليمية والعمليات التعليمية التي أدت إليها. والدليل على خطر عدم تقدير الاختلاف بين المستويين أن كثيرًا من عمليات القياس يتجه الآن نحو تقدير مدى تمكن الخريجين من بعض المهارات كالرياضيات أو الموسيقى أو الخبرات التقنية. وكذلك قياس مدى السهولة في الاندماج السريع في عالم التشغيل. لكن من دون العودة إلى ما يرغبون هُم فيه، أي إلى التنمية العاطفية والإبداعية التي ينبغي أن يحققها التعليم، التي يشار إليها على مستوى المفردات الاقتصادية بعبارة «رغبات العميل» وهي تعبر تمامًا عن مدى تلاؤمها مع حاجاته الخاصة.

لهذه العوامل ظهرت اتجاهات أخرى في التقويم والقياس التربويَّين في مسألة الجودة تركز على وجوب إعطاء الأولوية لمدى انسجام النظام التعليمي مع الخبرات والاحتياجات الحقيقية للمتعلمين ورغباتهم وتوقعاتهم، قبل النظر إلى أي متغير آخر[15]. إضافة إلى ذلك أثبتت البحوث الحديثة، أن تقويم الجودة الذي يُغفل العوامل الثقافية المَحلية ينطوي على عملية تشويه. وكما هي الحال في جوانب التنمية، يجب إقامة توازن بين كفاءة التعليم وملاءمته الحقائق الاجتماعية والثقافية للدارسين، ولآمالهم، ولمصلحة الأمة جميعًا[16].

---

(15) التعليم للجميع: ضرورة ضمان الجودة (باريس: اليونسكو، 2005)، ص 32، في:
http://bit.ly/1NSBEOm.

(16) المرجع نفسه.

هكذا اهتدت أغلبية الاتجاهات المعاصرة إلى تجاوز الجزئية والاختزالية في مقاربة موضوع الجودة التربوية بفكرة «الجودة الشاملة» حتى تغطي كامل حلقات النظام التعليمي. لذلك، نجد اليوم مؤشرات كيفية وكمية، تحاول أن تشمل أجزاء النظام التعليمي ومكوناته كلها[17]. ومن هذه المؤشرات نذكر: النظام الإداري للمؤسسة الجامعية، ونظام البرامج والمقررات، ونوعية الطلاب وكفاياتهم القبْلية، والبنية التحتية والرصيد التقاني المتوافر في المخابر، وخبرة الإطار التربوي وكفايته البيداغوجية، ونظام التقويم للمحصلات التعليمية، وعلاقة المؤسسة ببيئتها الاقتصادية والثقافية، ومهنية العاملين وحافزيتهم، ومؤشرات الوضع النقابي: الأجور والعطل والضمانات الاجتماعية. وتصنف هذه المؤشرات كلها في ثلاث أسَر كبيرة: المؤشرات البشرية والمؤشرات التنظيمية والمؤشرات البيئية.

مع هذا تشير دراسات اليونسكو إلى أننا في مجال مؤشرات الجودة الشاملة بعيدون كثيرًا عن إيجاد إطار عالمي موحد لمؤشرات الجودة التربوية؛ إذ بينت دراسات اليونسكو في هذا المجال، أنه لا تزال هناك اختلافات واضحة بين الخبراء والمتخصصين تجعل من الاتفاق بينهم، بخصوص دلالة جامعة واحدة للجودة التعليمية، أمرًا صعبًا للغاية. ومن أبرز مظاهرها غياب اتفاق على الأهداف المباشرة وغير المباشرة للتعليم؛ وغياب إطار لتحليل الجودة يمكن من تحديد أبعادها المختلفة؛ وغياب نهج مشترك للقياس يتمكن من تحديد المتغيرات العامة ويقدر بدقة مقدار أهميتها؛ وغياب إطار واضح للمقصود بالإصلاح التعليمي واتجاهات تحسينه. وعلى هذا الأساس، تدعو منظمة اليونسكو إلى إنجاز حد أدنى من الاتفاق الدولي في شأن هذه العناصر، وأساسًا في شأن المقصود بجودة التعليم. وكمقترح لتجاوز هذه المحاذير الإبيستمولوجية السابقة، تذهب منظمة اليونسكو، في تقريرها الخاص بجودة التعليم الصادر في عام 2005، إلى وضع معالم إطار عام يحتوي خمسة أبعاد، تقاس فيه الجودة التربوية، ويتكون من المتغيرات التالية:

---

(17) مثال معايير التقويم في نظام شنغهاي لتصنيف الجامعات في العالم.

- **البُعد المتعلق بخصائص الدارس**: الخلفية الاجتماعية والاقتصادية والصحية والعرقية والدينية للدارس ومكان الإقامة، والخبرات السابقة ودرجة التعلم السابقة.

- **البُعد الخاص بالسياق**: المؤثرات المتعلقة بالبيئة: مقدار ميزانية التربية والتعليم، والمساعدات الدولية، والتحفيز الثقافي الذي يمثله المحيط.

- **البُعد المتعلق بالمدخلات التي تتيح التمكين**، الموارد المادية: مصاريف الدولة على المؤسسات؛ تجهيز القاعات والكتب والأثاث المدرسي والمكتبات وسائر المرافق المدرسية. والموارد البشرية: من المعلمين والإداريين والمشرفين التربويين. لكن بصورة خاصة المعلمين والموارد الإدارية وإطارات الإدارات التربوية المركزية والجهوية.

- **البُعد الخاص بالتعليم والتعلم**: المناهج، وأساليب التدريس وأداء الطلاب ولغة التعليم واستراتيجيات تنظيم قاعات الدرس.

- **البُعد الخاص بحصيلة التعلم**: مدى تحقق الأهداف في مجالات الإنجاز والتحصيل وسوق الشغل والنمو العاطفي والإبداعي[18].

ثالثًا: تشريع الجودة في النظام الجامعي التونسي

للجودة قصة عريقة في علاقتها بالجامعة التونسية جديرة بأن نروي بعض تفصيلاتها؛ إذ ظهر الاهتمام بجودة التعليم الجامعي رسميًا منذ نهاية الستينيات وبداية السبعينيات، وذلك حينما أخذت منظومة التعليم العالي بعد عشرية التأسيس، تواجه على الأقل «أزمتين» أثرتا بشدة في نوعية أداء خدمة التعليم العالي في تلك الحقبة:

- **النخبوية** في مقابل الشعارات الرسمية الكبرى لتلك المرحلة، التي تعلقت بشدة بالعمومية والمجانية والديمقراطية، والانفتاح على أبناء الشعب من الطبقات

(18) التعليم للجميع: ضرورة ضمان الجودة، ص 35.

المتوسطة والفقيرة. وكشف مثلًا بعض الإحصاءات الذي أُنجز في عام 1966 أن 0.05 في المئة من السكان كان لهم حظ تلقي تعليم عالٍ.

– نهاية أسطورة **«الجامعة على مذهب السلطة»** منذ عام 1968[19]، وظهور التسييس الشديد في السبعينيات الذي اجتاح فضاء الجامعة التونسية وطبَعها بألوان الأيديولوجيات الكبرى: اليساريون بأصنافهم والعروبيون والإسلاميون. وهي الصراعات التي حولت الفضاء الجامعي مساحة للمعارضة السياسية المنفلتة عن سيطرة النظام الحاكم، وفي الآن نفسه استنفدت الوقت المخصص للتعلم ولقوى الطلاب الموجهة للبحث والتكوين.

نتيجة الإنهاك المتواصل للجامعة التونسية على حساب وظائفها الرئيسة: التعليم والبحث العلمي تعالت الأصوات الوطنية والجامعية على وجه الخصوص تنبه إلى ضرورة الإصلاح لتحسين أداء الجامعة. غير أن مرحلة الثمانينيات كانت هي الأخصب، من جهة ولادة المشروعات الإصلاحية على أرض الواقع. وتجلى هذا الأمر في المشروع المعروف باسم وزير التعليم العالي آنذاك عبد العزيز بن ضياء وقدمه صاحبه في شكل تقرير منشور في آذار/ مارس 1986 بعنوان «الجامعة التونسية: زمن التساؤلات وعهد الاختيارات الجديدة». وتكمن أهمية هذا التقرير في كونه مثل مرجعًا أساسيًا للإصلاحات التي حدثت في التسعينيات وفي عام 2008، حيث حافظت على جزء مهم من توصياته. وتعلق هذا التقرير بوظيفتَي الجامعة الرئيستين: الأداء البيداغوجي والبحث العلمي. ورصد واقع الجامعة التونسية ومشكلاتها في الثمانينيات في المستويين معًا، وقدم مشروعًا لمعالجتهما تحت مسمى «جامعة العام 2000».

---

(19) يقول وزير التعليم العالي السابق عبد العزيز بن ضياء في تقريره الصادر في عام 1986: «من الخطأ الاعتقاد بأن الأمور ستواصل على هذه الوتيرة، حيث إنه لا يمكن أن نفصل حركة التطور هذه عن المصاعب الجمة التي أصبحت تعيشها الجامعة التونسية منذ أحداث آذار/ مارس 1968، والتي تراكمت بمرور الزمن وتحولت إلى سبب مباشر في الأزمة التي بدأنا نلمس مضاعفاتها أكثر فأكثر. ولذا أصبح الإسراع بالعلاج المناسب لهاته الوضعية غاية متأكدة. وإن نحن لم نبادر إلى تحقيقها في الإبان، نكون قد تركنا الجامعة تتحول بالتدريج إلى حاجز أمام تقدم المجتمع التونسي وتطوره». انظر: عبد العزيز بن ضياء، الجامعة التونسية: زمن التساؤلات وعهد الاختيارات الجديدة (تونس: وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، 1986)، ص 4.

ثم قدم البنك الدولي في عام 1998 تقريرًا بعنوان «التعليم العالي التونسي الرهانات والمستقبل»[20] عالج من منظوره مسألة الجودة. وكانت نتائجه سببًا في تسريع عملية التحول الأخيرة في منظومة التعليم العالي إلى «إمد» (إجازة وماجستير ودكتوراه)، وحصول الدولة التونسية على قرض بقيمة 80 مليون دولار من البنك الدولي جزءًا من تمويل «الإصلاح الجامعي» الذي مثله قانون 2008. وشخص ذلك التقرير المشكلات الرئيسة للجامعة التونسية في النقاط الآتية:

- ضعف في النجاعة الداخلية مرتبط بنظام توجيهي غير مرن.

- تنظيم مؤسسي وأسلوب تصرف في الموارد يحد من مسؤولية المؤسسات ولا يشجع على الانفتاح على العالم الخارجي وعلى المبادرة الخاصة.

- وظيفة تدريس ميزتها قلة عدد الساعات وعدم انسجام معايير الانتداب ونظام الترقية وتدن في مكانة الجامعي.

- تمويل عمومي بصورة رئيسة تثقله نفقات مهمة كثيرًا ما تكون غير ناجعة وغير كافية لمواجهة متطلبات الأعداد المتزايدة من الوافدين على التعليم العالي[21].

على مستوى التوصيات، وضع خبراء هذا التقرير مجموعة من الوصفات التي يتصورون قدرتها على حل أزمة التعليم الجامعي في تونس، والحد من إخفاقه البيداغوجي. ويمكن تلخيص هذه التوصيات في العناصر الآتية: «الزيادة في عدد الشعب مع المرونة في التواصل بينها، [...] وتوفير التمويل للشُعب القصيرة وتوجيه الطلاب إليها، والتخفيض من شعب الآداب والإنسانيات، و'مهنَنَة' التكوين، والزيادة في معلوم التسجيل في الجامعة، والزيادة في معلوم السكن والمطعم الجامعي، والعمل على خصخصتهما، وتعويض المنح بقروض

---

(20) *L'Enseignement supérieur tunisien: Enjeux et avenir*, les rapports économiques de la Banque Mondiale (Washington, DC: Banque Mondiale, 1998), at: http://bit.ly/1YxTcHi.

(21) سالم لبيض، أزمة الجامعة التونسية: من التأسيس إلى الثورة (تونس: المركز العربي للدراسات السياسية والاجتماعية، 2012)، ص 33-34.

جامعية، والزيادة في مدة السنة الجامعية وفي ساعات التدريس بالنسبة إلى الأساتذة، ومضاعفة الرتب الجامعية وتقسيمها للوصول إلى تمديد فترة عمل الجامعي، وتوظيف الأساتذة المبرزين بالتعليم الثانوي في الجامعة ولا سيما في المرحلة الأولى، والفصل بين التعليم العالي والبحث العلمي، وإيجاد شريحة من الجامعيين وظيفتها التدريس فحسب، وإدخال التكنولوجيات الجديدة للاتصال في التعليم العالي، والخصخصة والتشجيع على بعث المؤسسات الجامعية الخاصة، والعمل على لا مركزية المؤسسات الجامعية مع إخضاعها للتقويم»[22].

من هذه التوصيات، استلهم إصلاح التعليم العالي الحالي شكله وروحه. وفي الواقع بدأت الحكومة التونسية الإعداد الفعلي له منذ عام 2003 وتعميمه إلزاميًا مع بداية السنة الجامعية 2007/ 2008. وظهر في هذا الإصلاح التزام التطبيق الحرفي للكثير من عناصر هذه التوصيات. ويمكن أن نراجع قانون التعليم العالي الصادر في الجريدة الرسمية للجمهورية التونسية في شباط/ فبراير 2008 والمعروف اختصارًا بـ «قانون 2008»، حتى نعثر على جملة من الدلائل الكافية التي تُبرِز مدى التزام توصيات البنك الدولي[23]، وهو القانون الذي ترافق ظهوره مع اعتماد النظام الجامعي الدولي المعروف اختصارًا بنظام «إمد»: إجازة وماجستير ودكتوراه. ويُعد هذا القانون النص التشريعي الأساسي والمركزي الذي يُنظم عمل الجامعة التونسية الآن.

يعرف الفصل 50 من القانون رقم 19 لعام 2008 المؤرخ في 25 شباط/ فبراير 2008 والمتعلق بالتعليم العالي، ما يقصده بالجودة في التعليم العالي، بالقول: «تتمثل جودة التعليم العالي والبحث العلمي في المطابقة للمعايير المحددة من الهيئة المشار إليها في الفصل 42 من هذا القانون، خصوصًا على مستوى الإتقان في إكساب العلوم والمهارات؛ وكفاءة الأداء المهني للخريجين؛

---

(22) المرجع نفسه، ص 34-35.

(23) يقول سالم لبيض في سياق تحليله هذه المسألة: «لقد كان ذلك التقرير محل انتقاد كبير في الأوساط الجامعية، ولاسيما على المستوى الأكاديمي، لكنه تضمن المحاور الكبرى التي ستعمل وفقها الحكومة التونسية في ما يتعلق بسياسات التعليم العالي وبشكل حرفي تقريبًا». انظر: المرجع نفسه، ص 35.

وفاعلية البحث العلمي والتجديد البيداغوجي؛ ومدى تلاؤم التكوين مع متطلبات سوق الشغل».

هكذا صار الأمر أكثر دقة من جهة عناصر التقويم والقياس التي ينبغي أن تستهدفها دراسات الجودة. غير أن الفصل 51 يضيف تفصيلًا آخرَ في غاية الأهمية، حينما يقول: «يتمثل ضمان الجودة في استجابة المؤسسة للشروط اللازمة التي تتيح لها تحقيق الجودة والمحافظة عليها بصورة مستمرة. ويستند ضمان الجودة إلى مؤشرات تعتمد بيانات حول المواصفات المشار إليها في الفصل 50 من هذا القانون يمكن قياسها موضوعيًا وتحددها الهيئة المشار إليها في الفصل 42 من هذا القانون».

بالعودة إلى الفصل 42، فإننا نجد البيان الآتي: «تُحْدثُ مؤسسة عمومية تتمتع بالشخصية القانونية والاستقلال المالي تسمى 'الهيئة الوطنية للتقويم وضمان الجودة والاعتماد' وتلحق ميزانيتها ترتيبيًا بميزانية الوزارة المكلفة بالتعليم العالي وتضبط تركيبتها وطرق تسييرها والمنح المخولة لأعضائها بأمر».

هذا على المستوى الوطني، أما على المستوى المحلي لكل مؤسسة جامعية، فإن قانون 2008 أشار إلى ضرورة وجود هيكل يُعنى بمسألة الجودة في كل مؤسسات التعليم العالي؛ إذ أشار الفصل 29 إليه بالقول: «لكل مؤسسة تعليم عال وبحث لجنة للجودة تضبط تركيبتها وقواعد تسيرها بمقرر من رئيس الجامعة بعد أخذ رأي المجلس العلمي للمؤسسة».

من خلال التسمية نفسها، نفهم أن لهذه الهيئة ثلاث مهمات رئيسة متداخلة تحت مظلة الجودة؛ وهي: التقويم، وضمان الجودة، وتحديد الاعتماد.

هكذا «اعتبرت سلطة الإشراف الإصلاح الجامعي الجديد خيارًا ناجعًا وبشرت بركوب الجامعة التونسية قطار العولمة ومواكبة التحولات الاقتصادية العالمية عن طريق «دعم التشغيلية وثقافة المؤسسة، وتحسين جودة أداء المؤسسة الجامعية» وبواسطة نظام تكوين مرن وقابل للمقارنة مع ما هو معتمد في الجامعات الأوروبية وتسهيل الاعتراف بالشهادات والكفاءات التونسية في الدول المتقدمة

واعتماد المعايير الأوروبية في التقويم وإيجاد حركية بين التعليم العالي في تونس وفي الخارج وفتح آفاق أرحب أمام الطلاب التونسيين بتوفير فرص الدراسة في الجامعات الأوروبية وتطوير اتفاقيات الشراكة مع الجامعات الأجنبية»[24].

رابعًا: واقع الجودة في الجامعة التونسية

بعد استنطاقنا وعود «الخطاب التربوي الرسمي» التي يبشر بها من خلال الإصلاح التربوي الجديد في خصوص الجودة، سنحاول الوقوف على الرصيد الإحصائي الذي بين أيدينا، وتلخيصه بإيجازه في هذه المؤشرات الإحصائية[25] الدالة، كي نتمكن من تقدير المسافة بين «خطاب النص» و«خطاب الواقع».

إذا نظرنا بداية إلى جهة المدخلات، تتبين لنا مؤشرات الموارد الآتية:

الجدول (18-1)

مؤشرات التعليم العالي التونسي

الموضوع	المعطيات	عام
ميزانية التعليم العالي	13.39 مليار دينار (6.47 مليار دولار أميركي)	2013
الميزانية العامة للدولة	26.7 مليون دينار (12.9 مليار دولار أميركي)	2013
نسبة ميزانية التعليم العالي على الميزانية العامة	5 في المئة	

يتبع

(24) يستند سالم لبيض إلى دراسة أصدرتها وزارة التعليم العالي في عام 2005 بعنوان «التعليم العالي في تونس وآفاق التحول إلى نظام الإجازة والماجستير والدكتوراه». انظر: المرجع نفسه.

(25) التعليم العالي والبحث العلمي بالأرقام، السنة الجامعية 2012-2013 (تونس: وزارة التعليم العالي والبحث العلمي - مكتب التخطيط والدراسات والبرمجة، 2013).

تابع

النسبة من إجمالي الناتج القومي	1.75 في المئة	2012
عدد الجامعات (مع الجامعة الافتراضية)	13	2013
عدد مؤسسات التعليم العالي	198	2013
الطلاب المسجلون في القطاع العمومي	315513	2013-2012
الطلاب المسجلون في القطاع الخاص	21880	2013-2012
عدد الإجازات نظام أمد	629	2012
عدد شهادات الماجستير	519	
عدد المتخرجين	58147	2012
الدكتوراه	864	2012
مخابر البحث	241	2012
وحدات البحث	174	
عدد المدرسين الباحثين	2479 (صنف أ)/ 5300 (صنف ب)	
عدد الطلاب الباحثين	7191 دكتوراه/ 2619 ماجستير	
عدد الأحياء الجامعية	42	2013-2012
عدد المطاعم الجامعية	73	
عدد الوجبات الموزعة يوميًا	75755	
المنح الجامعية من الدولة	99864	حتى آذار/ مارس 2013
القروض الجامعية	3696	حتى حزيران/ يونيو 2013

المصدر: «ميزانية الدولة لسنة 2013: الباب الثامن والعشرون»، وزارة المالية، ووزارة التعليم العالي والبحث العلمي (الجمهورية التونسية)، في: http://bit.ly/1NygyL9.

تفيد الإحصاءات التي بين يدينا مقارنة بنظيرتها في عام 1990 أن عدد الطلاب ارتفع من 62.658 تقريبًا في عام 1990 إلى 315.513 مسجلين في القطاع العمومي، أي إن عدد الطلاب تضاعف بين التاريخين بنحو 5.5 مرات. ويفترض هذا أن يتضاعف الإنفاق العمومي بالنسبة عينها، أو أن يكون أكثر من ذلك؛ إذ كانت ميزانية التعليم العالي 1.29 مليار دينار تونسي (0.67 مليار دولار أميركي) في عام 1990، وصارت في قانون المالية لسنة 2012/ 2013 تقدر بـ 13.39 مليار دينار تونسي (6.47 مليار دولار)، ما يعني زيادتها، «في لعبة الأرقام هذه»، نحو 10.5 أي بعشر أضعاف ونصف الضعف. وفي حين تبدو هذه الزيادة فعلًا مؤشرًا نحو ارتفاع الإنفاق الحكومي، ومن ثم تُبرِز تحسنًا في موارد التعليم العالي، فإن ذلك في الواقع يُخفي العكس تمامًا. ولتوضيح ذلك نعود إلى نص كتبه لبيض في مقارنة بين ميزانية 1990 و2008 ليكشف المغالطة التي تخفيها الزيادة الضخمة في الأرقام، إذ يقول «... أي إنها تضاعفت بضارب 6.1، لكن إذا ما أخذنا بعين الاعتبار التضخم المالي، أي انكماش الناتج المحلي الإجمالي فإننا نجد أن هذا الأخير الذي يساوي 100 سنة 1990 أصبح 187.1 أي بزيادة 87.1... فإن ميزانية التعليم العالي في الواقع تضاعفت بضارب 3.3 فقط والحال أن عدد الطلاب بين 1990 و2007 قد تضاعف 5.4 وهذا يدل على أن نسق الإنفاق الحكومي كان [...] دون نسق تدفق عدد الطلاب. وهو ما انعكس على نصيب كل طالب من الإنفاق الحكومي بالأسعار القارة، فانخفض من 2065 دينارًا للطالب الواحد في العام 1990 إلى 1244 دينارًا في العام 2007، وهذه النسبة تعتبر متدنية مقارنة بدول أخرى»[26]. وهذا يعني أن هذا الإنفاق في تراجع أمام ارتفاع مستويات التضخم التي تُترجم عمليًا في غلاء تكاليف الحياة وتراجع القيمة الشرائية للعملة.

كان التنويع الحاصل في الإجازات والتخصصات العلمية في الجامعة التونسية أحد أهم عناصر الإصلاح الأخير الذي عبر عنه قانون 2008، وأحد أهم توصيات تقرير البنك الدولي في دراسته عن الجامعة التونسية في عام 1998. ولذلك بلغ عدد التخصصات في الشعَب العلمية والإنسانية والتقانية والفنية

---

(26) لبيض، ص 46-47.

والأدبية واللغوية... في الجامعة التونسية لعام 2013، نحو 650 تخصصًا. وكان الهدف الرئيس والوحيد من هذا التنويع الهائل في مخرجات الجامعة التونسية استجابة الجامعة لمحيطها التشغيلي، وتمكين الخريج من فرص أوفر للاندماج السريع في سوق الشغل. غير أن الارتفاع الرهيب في نسبة العاطلين من العمل من أصحاب الشهادات العليا، الذي يقدره بعضهم بنحو 300 ألف، بينما يرفعه الرأي العام إلى أكثر من ذلك بكثير، هو ما يطرح السؤال عميقًا في شأن مدى جودة المخرجات الجامعية، من جهة علاقتها فعليًا بحاجات سوق الشغل الوطنية والدولية، ومدى جدوى هذه التشظية العظيمة للتخصصات الجامعية.

لا تخلو هذه المعطيات الإحصائية من وجوه الضعف، لأنها لم تشمل مستويات التشغيل، كما لم تشمل مؤشرات إحصائية دقيقة في شأن صعوبات الاندماج في سوق الشغل التي تواجه حاملو الشهادات الجامعية، ولم تشمل قياسات في شأن مدى رضا الحرفاء المباشرين عن الخدمات التعليمية وهُم الطلاب، ولم تشمل التقويمات الدولية من جهات خارجية محكمة دوليًا في شأن جودة أداء التعليم العالي التونسي، كما لم تشمل هذه المعطيات الإحصائية تقويمات وزارة التعليم العالي، أي دراسات إدارة الجودة، ولا سيما التقويمات المتعلقة بأداء مخابر البحث العلمي ووحداته السنوية... وهي جميعًا عناصر مهمة للغاية، يشكل حضورها مادة ثرية تؤسس لدقة الملاحظات التي يمكن أن تنتهي إليها هذه الدراسة.

خامسًا: دراسة ميدانية في شأن الجودة الشاملة في الجامعة التونسية

من أجل تحليل نظام الجودة الشاملة في الجامعة التونسية، قمنا بدراسة ميدانية هي استطلاع مُركب، وجرت في المعهد العالي لإطارات الطفولة في قرطاج، جامعة قرطاج - تونس، في 27 و28 تشرين الأول/ أكتوبر 2014. وبلغ عدد أفراد عينتها «التمثيلية» من المستطلَعة آراؤهم 50 طالبًا، من أصل عدد مجتمع الدراسة، ويقدر بـ 520 طالبًا في آخر إحصاءات التسجيل، في جميع المستويات،

ومنهم طلاب الماجستير، ما يعني أن العينة المستطلَعة الرأي تقدر بـ 9.62 في المئة من مجتمع الدراسة؛ وهي عينة دالة نسبيًا (في الحالة التونسية). وجاءت نتائج الدراسة الميدانية على النحو الآتي:

– على مستوى مؤشرات الرضا عن محتويات البرامج وسبل التدريس، دلت الدراسة على أن أغلبية الطلاب، أي 74 في المئة منهم، راضون نسبيًا عن المحتوى المعرفي الذي يقدم إليهم. غير أن 50 في المئة منهم فقط يشعرون أنهم يَنْمون معرفيًا من وحدة دراسية إلى أخرى؛ الأمر الذي يطرح مسألة الأساليب التعليمية المستخدمة في بناء الدروس في الأقسام، حيث عبر 61 في المئة عن رضاهم النسبي عنها، بينما عبر 30 في المئة عن رفضهم المطلق لها، وكشف 8 في المئة فقط عن رضاهم التام عنها، ما يؤشر إلى أن هناك مشكلة حقيقية على مستوى نوعية المادة التعليمية، وعلى مستوى طريق نقلها.

– على مستوى مؤشرات القدرة التشغيلية للشهادات العلمية، بيّنت الدراسة أن 34 في المئة يعتقدون فعلًا أنها تؤهلهم للعمل وفقًا لشروط سوق الشغل، بينما تعتقد نسبة مساوية تمامًا أنها لا تؤهلهم مطلقًا للانخراط السريع والوظيفي في سوق التشغيل. والمفارقة أن 88 في المئة منهم يعتقدون أن التعليم الجامعي بالصورة الحالية، يزاوج بين التعليم للمهنة والتعليم للحياة. وتزيد المفارقة حين نعلم أن 44 في المئة من المستطلَعة آراؤهم يعتقدون أن التعليم العالي الحالي لا يساهم في بناء كفاية «المواطنة» في الخريج، على الرغم من أهمية هذه الكفاية للحياة.

– على مستوى مؤشر الرضا عن التأثيث العلمي والبنية التحتية ومحتويات المكتبة، وهي الأرصدة الأولية لبناء التعلم الذاتي من خلال البحث، ومساعدة الدرس على بلوغ أهدافه، عبّرت الأغلبية، أي 48 في المئة، عن رضاها النسبي عما هو موجود من مساعدات بيداغوجية وعلمية.

– على مستوى مؤشرات مدى اطلاع الطلاب على المعلومات التي تهمهم ومدى سهولة حصولهم عليها، ومدى اطلاعهم على النظام الداخلي للمؤسسة الجامعية، عبّر 66 في المئة من العينة عن عدم تلقيهم أي معطيات تخص الإعلام

والتوجيه الجامعي، بينما عبر نصفهم أي 52 في المئة عن عدم اطلاعهم المطلق على النظام الداخلي للمؤسسة الجامعية التي ينتمون إليها.

- في ما يتعلق بمؤشر الرضا عن الخدمات الجامعية الأخرى غير التعليم والتأطير، أي الإيواء والإطعام والمنح، فعبرت الأغلبية الساحقة، أي 80 في المئة من العينة، عن عدم رضاها المطلق عن جودة تلك الخدمات.

- في ما يتعلق بجودة الحياة في رحاب المؤسسة الجامعية والشعور بالسعادة في أثناء الوجود فيها، عبّرت الأغلبية، أي 42 في المئة، عن رضاها النسبي، بينما ذهبت الكتلة الأضخم الثانية إلى عدم الرضا المطلق.

- عمومًا، تعطينا هذه المعطيات الإحصائية صورة تقريبية عن وضع الجودة في حلقات مختلفة، من وجهة نظر الطالب. وهذه الحلقات هي جودة البرامج، وجودة الطرائق البيداغوجية، وجودة المدخلات المادية، وجودة الحياة في المؤسسة، وجودة الإعلام والإرشاد. ونخلص إلى أن المؤشرات الإحصائية التي بين أيدينا تؤكد في معظمها تدني مستوى الرضا عن الجودة إلى ما دون نصف المعدل. وهذا يعني أن الطلاب الذين هم الحرفاء الأول للجامعة ليسوا راضين عن الجامعة نفسها، ورضاهم متدني المؤشرات، ما ينعكس بالضرورة على جودة المخرجات وكفاءتها.

- تكمن أهمية هذه الدراسة في كونها كشفت، ولو جزئيًا، عن بعض أسباب النفور من الفضاء الجامعي، وتراجع مهارات الخريجين وكفاءاتهم المعرفية. ويمكنها أن تكون عنصرًا في دراسة موسعة وشاملة تغطي باقي عناصر الجودة في نظام شبكي يتلاءم مع شبكة الجودة الشاملة كما قدمناها سابقًا.

خلاصة ومقترحات

يمثل موضوع الجودة في التعليم العالي القضية الأبرز في اتجاهات الاهتمامات العالمية. ولذلك يبدو أنه المدخل الملائم للإصلاحات التربوية للتعليم العالي العربية مستقبلًا. وما عادت أهداف التعليم العالي في العالم العربي تتحدد بالأولويات الوطنية الكلاسيكية مثل التحديث والتنمية الاقتصادية

والبشرية والتصنيع وتطوير المجتمع ثقافيًا وماديًا فحسب، إنما طرحت التحديات المعاصرة أهدافًا طارئة وعاجلة، ومنها الاستجابة السريعة إلى «سوق الشغل» الذي هو بدوره على درجة عالية من التغير. كما ولد اليومَ طارئ جديد أكثر إلحاحًا في أهداف التعليم العالي، هو ضرورة ملاءمة المخرجات مع كفايات «المواطنة» والعيش المشترك و«الاستقرار الديمقراطي» وكلها يهددها التطرف والإرهاب، ما يعني تغييرًا عميقًا في مفهوم التعليم الجامعي [...]، وتصحيحًا ثقافيًا لمعايير الجودة الكلاسيكية، وتغييرًا ثقافيًا لما يحيط بالتعليم العالي من تمثلات متهافتة، حتى نتوقف عن اختزاله في «الإعداد لمهنة جيدة» نحو معنى يفوقه بكثير وهو «إنتاج الإنسان».

في هذا الشأن، ورَد في مقدمة تقرير اليونسكو التربية للجميع (2013/ 2014): «إن قيمة أي نظام تعليمي تتحدد من قيمة مدرسيه. ثمن طاقاتهم المهنية كي تُحسن جودة التعليم. وقد أثبتت المعطيات أن تحسن التعليم يكون حينما تكون هناك إحاطة بالمدرسين، وينحط بغيابها»[27]. ونحن نرى أن جزءًا مهمًا من أنظمة التعليم العالي العربي، هو أبعد الأنظمة العالمية عن إنجاز هذا الشرط الأساسي في تجويد التعليم. وتبقى الأنظمة التعليمية الجامعية العربية متفاوتة فيه.

لا تتمثل المشكلة في البحث الجامعي العربي في هيكلته صوريًا على أنموذج الجامعات الغربية، بفتح هياكل نطلق عليها مسميات «وحدات البحث» و«مخابر البحث» من دون أن نؤمن أساليب الإدارة والتنظيم والتوجيه والتخطيط اللازمة للإفادة الحقيقية منها في تأطير المهارات البحثية للطلاب وفي تطوير الصناعة والإنتاج الوطني؛ إذ لا معنى لمثل هذه الهياكل وهي تستمر في استنزاف موارد «البحث العلمي» الضئيلة أصلًا، في مشروعات وخطط صورية لا غير، يكون الغرض الأساسي منها تسويق صورة أن جامعاتنا على أنموذج الجامعات الغربية، وأن لدينا ما لديهم.

(27) *Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous 2013/2014: Enseigner et apprendre: Atteindre la qualité pour tous* (Paris: UNESCO, 2014), at: http://bit.ly/1QKWaXp.

إن ضبابية أهداف التعليم العالي وأثره في اضطراب التخطيط التربوي، وضعف مضامين الدروس، وتقادم أساليب التدريس وأساليبه، ورداءة آليات التقويم، وعدم دقتها، وضعف تلاؤمها مع المعايير الدولية في اختبار الطلاب «الجزائي»، مثلت عوامل أساسية في الزيادة الضخمة في عدد الخريجين غير المؤهلين. ودفع هذا الأمر إلى التساؤل: إلى أين نمضي على هذا النحو؟ ولا يمكن للأنظمة الجامعية العربية الاستمرار مطولًا في ترحيل المشكلة وتأخيرها، لأنها تتفاقم سنويًا، وتكون منطلقًا لكثير من عدم الاستقرار الاجتماعي والسياسي. ولذلك على هذه الأنظمة التعليمية أن تعيد النظر في «فلسفتها التربوية بالكلية».

يتشابك في منظومة التعليم الجامعي العربية التربوي بالسياسي إلى حدٍ كبير. ومن أبرز الأمثلة الدالة على ذلك عدم استقلالية المؤسسات الجامعية عن السلطة المركزية للحكومة ممثلة في شخصية وزير التعليم العالي وهامش صلاحياته الواسعة التي تتعلق بالمسائل كلها حتى الجزئية منها؛ كالتعيينات المختلفة من أصغر اللجان التي تنظر في «اختبارات مناظرة جامعية عادية» وصولًا إلى رئاسة الجامعات وتعيين مديري الإدارات المركزية من صلب الوزارة نفسها، فضلًا عن تعيين الهيئات العلمية الممثلة للدولة. لذلك، غالبًا ما تكون سُلطات الإشراف الجامعية في تسلسلها التراتبي من عمداء ومديرين ومديرين عامين ورؤساء لجان وطنية ورؤساء جامعات وبعثات علمية دولية، تخضع إلى معايير أقلها الكفاءة وأكثرها الموالاة الحزبية والمحاباة وعلاقات القرابة والانتماء. ولا يمكن تجاوز الانعكاسات والآثار السلبية كلها المدمرة هذه السياسة في إدارة الشؤون التربوية الجامعية إلا بحصر صلاحيات وزير التعليم العالي ومراقبتها بدقة، واعتماد مزيد من لامركزية الإدارة التعليمية واستقلالية القرار الجامعي. وقد خطت تونس خطوات مميزة في هذا الاتجاه بعد ثورة 17 كانون الأول/ ديسمبر 2010 - 14 كانون الثاني/ يناير 2011 باعتماد فصول دستورية تنص على الحرية الأكاديمية، وباعتماد سياسة انتخاب الهياكل الجامعية المختلفة بما فيها العمداء ورؤساء الجامعات ومجالس الجامعات العلمية وغيرها. لكن هذه التجربة لا تزال في بداياتها، ولا يمكن الحكم على نتائجها حاليًا.

- في سياق التشابك بين السياسي والتربوي، دخلت الجامعة التونسية ولا تزال في نفق ضيق ومسدود في شأن جودة المخرجات من خلال نظام «تسييس النتائج». وفي هذا السياق بالذات، نعرض مثالًا أخيرًا، له دلالة ومقتبَسًا من تصريح لوزير التعليم العالي في تونس في عام 2006، جرى نشره بشكل شبه نصي في الصحافة التونسية، وجاء فيه ما يلي: «... ولاحظ الوزير أن نسبة النجاح العامة للسنة الجامعية الحالية كانت 70 في المئة، وتعكس ذلك التحسن النوعي في النتائج في أغلب الجامعات؛ وهي تدل كذلك على تحسن مردودية التعليم العالي. وبحسب الاختصاصات، فإن المتخرجين يتوزعون على 23000 متخرجًا (الشعب القصيرة)، و1030 (دكتوراه في الطب)، و2700 (شهادة هندسة)، و2180 (الفنون والحرف)، و7300 (الإعلامية والاتصالات)، و3800 (العلوم والتقنيات)، و4500 (علوم الحياة والفيزياء والرياضة)؛ وقد شهدت كل الاختصاصات تطورًا نوعيًا». وهنا، تكمن خطورة المسألة في التلاعب بالأرقام من أجل مغالطة الرأي العام، وإظهار أن الأمور تتطور نحو الأحسن، بينما الواقع يسير عكس ذلك.

أخيرًا، ليست الجودة مسألة تتعلق بإعادة بناء المنظومة الجامعية التونسية من جديد، أي من البداية وعلى أرض بوار، بل هي، في نتيجة الدراسة، موضوع يتعلق بإعادة هيكلة وتنظيمٍ وتسيير لا أكثر.

الملحق (1)
مكونات الاستطلاع

- هل أنت راضٍ عن محتويات البرامج الدراسية في تخصصك؟

- نعم - نسبيًا - لا مطلقًا.

- هل تشعر بنفسك تنمو معرفيًا من سداسي إلى آخر؟ ومن سنة جامعية إلى أخرى؟

- نعم - نسبيًا - لا مطلقًا.

- هل تساعدك الطرق البيداغوجية (تقنيات التنشيط، وأساليب التواصل داخل الفصل، والتمشيات التعليمية) المستخدمة من إطار التدريس بشكل مناسب على فهم الأهداف المعرفية التي تُقدم لك، وعلى استيعابها؟

- نعم - نسبيًا - لا مطلقًا.

- هل تعتقد أن شهادتك العلمية تؤهلك جيدًا لأداء مهنتك المستقبلية كمربي طفولة؟

- نعم - نسبيًا - لا مطلقًا.

- هل تشعر بسعادة حينما تكون في فضاء المعهد؟

- نعم - نسبيًا - لا مطلقًا.

- ما رأيك في محتويات المكتبة والتأثيث العلمي للمعهد (حواسيب، وعارض رقمي، وكاميرات، وأجهزة رياضية، وأدوات مسرحية وفنية وموسيقية...)؟ هل هي كافية وتساعد الدرس على الوصول إلى أهدافه؟

- نعم - نسبيًا - لا مطلقًا.

- هل أنت راضٍ عن جمالية المعهد ونظافته وجودة الحياة فيه؟

- نعم - نسبيًا - لا مطلقًا.

- هل تجد طرق الإعلام والتوجيه والإرشاد كافية؟

- نعم - نسبيًا - لا مطلقًا.

- هل اطلعت بشكل كافٍ على النظام الداخلي للمعهد؟

- نعم - نسبيًا - لا مطلقًا.

- هل أنت راضٍ عن باقي الخدمات الجامعية: إيواء، وإطعام، ومنح، وقروض بالنظر إلى إمكانات الدولة؟

- نعم - نسبيًا - لا مطلقًا.

- هل تعتقد أن هدف التعليم الجامعي الأساسي هو التكوين للمهنة، أم الإعداد للحياة بصورة عامة؟

- نعم - نسبيًا - لا مطلقًا.

- هل يوفر التعليم الجامعي بصورته الحالية «تربية على المواطنة» يمكن أن تمثل ضمانة للاستقرار الديمقراطي؟

- نعم - نسبيًا - لا مطلقًا.

الملحق (2)
نتائج الدراسة الميدانية

الأسئلة	نعم	نسبيًا	لا مطلقًا
محتويات البرامج	2	37	11
النمو المعرفي	14	25	11
طرق التدريس	4	31	15
القيمة المهنية للشهادة	17	16	17
السعادة في الجامعة	11	21	18
التأثيث العلمي والمكتبة	10	24	16
الجمالية والنظافة	27	18	5
الإعلام والتوجيه	2	15	33
معرفة النظام الداخلي	10	14	26
الإيواء والإطعام والمنح	1	9	40
تعليم للمهنة أم للحياة	44	0	6
تكوين المواطنة	12	16	22

المراجع

1 - العربية

ابن ضياء، عبد العزيز. **الجامعة التونسية: زمن التساؤلات وعهد الاختيارات الجديدة**. تونس: وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، 1986.

ابن منظور، أبو الفضل محمد بن مكرم. **لسان العرب**. 15 ج. بيروت: دار صادر، 1997.

التعليم العالي والبحث العلمي بالأرقام، السنة الجامعية 2012-2013. تونس: وزارة التعليم العالي والبحث العلمي - مكتب التخطيط والدراسات والبرمجة، 2013.

التعليم للجميع: ضرورة ضمان الجودة. باريس: اليونسكو، 2005، في: http://bit.ly/1NSBEOm.

«التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع». اليونسكو، في: http://bit.ly/1NSAbaN.

جابلونسكي، جوزيف. **إدارة الجودة الشاملة**. ترجمة عبد الفتاح السيد النعماني. 2 ج. القاهرة: مركز الخبرات المهنية للإدارة، 1996.

زهير، رجاء وخالد العسيلي. «تقدير درجة فاعلية أداء باستخدام معايير الجودة الشاملة في مدينة الخليل». **مجلة العلوم التربوية والنفسية** (جامعة البحرين) (2007)، في: http://bit.ly/1SnHWcC.

ساسي، نور الدين وخميس بن حميدة. **دليل إدارة الجودة الشاملة بمراحل التعليم العام في الوطن العربي**. تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 2008.

طعيمة، رشدي أحمد ومحمد بن سليمان البندري. **التعليم الجامعي بين رصد الوقائع ورؤى التطوير**. القاهرة: دار الفكر العربي، 2004.

لبيض، سالم. أزمة الجامعة التونسية: من التأسيس إلى الثورة. تونس: المركز العربي للدراسات السياسية والاجتماعية، 2012.

المؤتمر التاسع للوزراء المسؤولين عن قطاع التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي. دمشق: [وزارة التربية]، 2003.

2- الأجنبية

Bouchard, Chantal & Jacques Plante. «La Qualité: Mieux la définir pour mieux la mesurer.» *Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale* (Université de Liège). nos. 11-12 (2002), at: http://bit.ly/1NSzyhq.

Cousins, Peter. «Understanding Quality Through System Thinking.» *The TQM Magazine*. vol. 6. no. 5 (1994).

L'Enseignement supérieur tunisien: Enjeux et avenir. Les rapports économiques de la Banque Mondiale. Washington, DC: Banque Mondiale, 1998, at: http://bit.ly/1YxTcHi.

Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous 2013/2014: Enseigner et apprendre: Atteindre la qualité pour tous. Paris: UNESCO, 2014, at: http://bit.ly/1QKWaXp.

«Shanghai Ranking Consultancy.» Academic Ranking of World Universities, at: http://bit.ly/NEPmNB.

فهرس عام

- ج -

- ر -

- ش -

هذا الكتاب

يطرح هذا الكتاب أسئلة في شأن الدور الذي يمكن أن تضطلع به المنظومة الجامعية في البلدان العربية، إذا أتيح لها الفرص في نشر المعرفة العلمية والتقانة وإنتاجها، وتمكين نمو الاقتصاد الوطني، من خلال التنافس في الأسواق المحلية والعالمية، بفضل ما توفره من القُدرات البشرية المؤهلة والبحوث الموجهة، لذا يمكن مساءلة الدور الذي ربما تقوم به برامج البحوث الاجتماعية والإنسانية والقانونية في بناء مؤسسات المجتمع المدني الحر، ومؤسسات الحكم وتعزيزها ومراقبتها وترشيدها؛ وفي الوقت نفسه يُسائل هذا الكتاب حوكمة الجامعات العربية والطريقة التي تُدار بها شؤونها في دعم وتطوير نوعية التعليم وكفاءة الخريجين.

في الأصل طُرحت هذه الموضوعات في المؤتمر السنوي الرابع للعلوم الاجتماعية والإنسانية الذي عقده المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات في مراكش - المغرب (19-21 آذار/مارس 2015).

المؤلفون المساهمون

إبراهيم فريد محاجنة	خضر عباس عطوان	عدنان الأمين
إبراهيم كرثيو	سالم لبيض	عز الدين البوشيخي
أحمد كروم	سعيد الصديقي	لطفي حجلاوي
إدريس لكريني	سعيد يقطين	محاسن عبد الجليل
جمال الطرابلسي	شيرين أبو النجا	مراد دياني
جون واتربوري	عامر مهدي دقو	هدى اليامي
حنان عبد الحميد	عائشة التايب	وائل بنجلون

إعداد وتنسيق

مراد دياني



المركز العربي للأبحاث و دراسة السياسات

Arab Center for Research & Policy Studies

السعر: 24 دولارًا

ISBN 978-614-445-131-1

